



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Susanne Marie Arefjord

Master i spesialpedagogikk

Jakten på den sensitive barnehagelæreren – i  
arbeidet med å avdekke seksuelle  
overgrep i førskolealder

The pursuit of the sensitive kindergarten teacher in the process of  
uncovering sexually abused at pre-school age

MASPE

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

## Forord

Jeg har de siste tre årene vært deltidsstudent ved masterstudiet i spesialpedagogikk, Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. Studiet har gått parallelt med mitt arbeid som pedagogisk leder i Flekkenga Natur- og gårdsbarnehage. En stor takk til ledelsen, Ole-Morten Svenkerud og Elin Storsveen, for at jeg har fått muligheten til å gjennomføre studiet ved siden av jobb.

Takk også til de tre flotte ansatte på Høgskoler rundt om i landet, som i en travel hverdag satte av tid til å dele sine erfaringer med meg. Takk til Monica, Liss-Unni og Hilde for morsomme bilturer, gode diskusjoner og konstruktive innspill. Dere har vært lyspunkter i tiden med mange opp- og nedturer.

En særlig takk til mannen min, Glenn, som har lånt meg data`n sin og gitt meg rom til å gjennomføre studiet. Og til mine tre barn, Nicklas, Emely og Oliver som tålmodig har ventet på at mamma skal bli ferdig med oppgaven sin.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder, Synnøve Myklestad, for gode samtaler, nyttige tips, faglige kommentarer og oppmuntring i skriveprosessen. Du har vært til stor hjelp!

Hamar 10.1.2019

Susanne Marie Arefjord

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL MED OPPGAVEN .....	9
1.2 KUNNSKAPSSTATUS .....	11
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	12
1.3.1 Refleksjon over valg av begrep .....	13
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	13
<b>2. TEORI .....</b>	<b>15</b>
2.1 DEFINISJON PÅ SEKSUELLE OVERGREP .....	15
2.2 FOREKOMST AV SEKSUELLE OVERGREP MOT BARN .....	16
2.2.1 Alder på barna .....	17
2.3 HVEM FORGRIPER SEG PÅ BARN? .....	18
2.3.1 Oppvekstens betydning.....	19
2.4 INDIKATORER PÅ SEKSUELLE OVERGREP HOS BARN .....	19
2.5 SENSKADER AV SEKSUELLE OVERGREP .....	22
2.6 AVDEKKING AV SEKSUELLE OVERGREP – HVA VET VI? .....	24
2.6.1 Hvorfor forteller de ikke?.....	25
2.7 NÆRHETSETIKK.....	27
2.7.1 Martin Buber (1878 – 1965) .....	27
2.7.2 Emmanuel Levinas (1906 – 1995).....	31

2.7.3	<i>Knud Ejler Løgstrup (1905 – 1981)</i> .....	35
2.8	JULIA KRISTEVA (1941 - ) .....	40
2.8.1	<i>Bakgrunn</i> .....	41
2.8.2	<i>Språket og betydningen av et kroppslig subjektbegrep</i> .....	41
2.8.3	<i>Fremmed overfor sårbarhet – og sårbarhet som noe fremmed</i> .....	44
2.8.4	<i>Kristeva og den sensitive barnehagelæreren</i> .....	46
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>48</b>
3.1	VALG AV VITENSKAPSTEORI OG METODE .....	48
3.2	UTVALGSKRITERIER OG INFORMANTER.....	49
3.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET – SEMISTRUKTURERT INTERVJU .....	50
3.3.1	<i>Forberedelse til intervju</i> .....	50
3.3.2	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	51
3.3.3	<i>Transkriberingsprosessen – kvalitativ analyse</i> .....	52
3.4	KONFIDENSIALITET .....	54
3.5	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET.....	54
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV DATA, ANALYSE OG FUNN</b> .....	<b>56</b>
4.1	FORSKNINGSPØRSMÅL .....	56
4.1.1	<i>Presentasjon av intervju</i> .....	57
4.1.2	<i>Tolkning av data</i> .....	66
4.2	SAMMENDRAG .....	70
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>71</b>
5.1	OBSERVASJON I MØTE MED BARN.....	71
5.2	SÅRBARHETENS PLESS I BARNEHAGELÆRERENS DANNINGSPROSESS .....	73
5.3	MER UNDERVISNING – MINDRE KUNNSKAP? KUNNSKAPS- OG FERDIGHETSTRENING I UTDANNINGSLØPET	

---

5.4	SAMTALER MED BARN .....	80
5.5	STYRKER OG SVAKHETER VED PROSJEKTET.....	83
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>85</b>
6.1	SVAR PÅ FORSKNINGSPØRSMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	85
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>89</b>

**VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD**

**VEDLEGG 2: INFORMASJON OM PROSJEKTET**

**VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE**

**VEDLEGG 4: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE TIL FORSKNINGSPROSJEKTET**

---

## Norsk sammendrag

Denne forskningsoppgaven er skrevet ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i innlandet, avdeling Lillehammer. Det er en kvalitativ studie som baserer seg på semistrukturerte intervju med tre ansatte ved tre ulike høgschooler. Informantene jobber på barnehagelærerutdanningen og er knyttet til pedagogikkseksjonen. Intervjuene ble gjort på bakgrunn av at Kunnskapsdepartementet endret rammeplanene for lærerutdanningene, for å tydeliggjøre hva lærerstudentene og barnehagelærerstudentene skal kunne om vold og seksuelle overgrep. Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. mars 2016 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høgschooler (universitet- og høgschooleloven) § 3-2 annet ledd. Det ble gjort endringer i §2 punkt 6 om Læringsutbytte og i punkt 7 under ferdigheter. Forskriftene var gjeldende fra 1. august 2016.

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å bidra til en større bevissthet omkring hva barnehagelærere trenger av kompetanse for å møte barn i vanskelige situasjoner, med bakgrunn i den endringen kunnskapsdepartementet fastsatte i 2016. Det kan være vanskelig å forstå at de yngste barna kan utsettes for seksuelle overgrep, men fordi de er små er de både mer sårbare og i mindre stand til å si i fra, vise at de har det vondt eller forstå at det de opplever er et overgrep. Barn utsatt for seksuelle overgrep trenger voksne som er i stand til å se, forstå og tro på de signalene de viser. Barnehagelærere ser barn daglig over tid og har en helt unik mulighet til å fange opp barn som er i en vanskelig livssituasjon. Problemstillingen min ble derfor som følgende: *Hvilken kompetanse har barnehagelærere behov for, i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder?*

Denne undersøkelsen gir mye informasjon om hva de ansatte på barnehagelærerutdanningen anser som viktig kompetanse i arbeidet med å avdekke seksuelt misbruk i førskolealder. Den viser at de i første omgang har mye tanker om hvor viktig dette tema er, og at de føler et stort ansvar som barnehagelærerutdannere. Prosjektet viser at det er mange temaer studentene bør kunne noe om. Det trekkes frem begrep som *observasjon, sårbarhet, barns utvikling, samtaler med barn, kunnskap- og ferdighetstrening*. Funn tyder på at denne kompetansen bør formidles for at læringen skal gi best utbytte for studentene.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This research thesis is written by the master's degree in special education at the College in the Interior Department, Lillehammer. It is a qualitative study that is based on the semistrukturerte interview with three employees at three different colleges. Informantene works at the kindergarten teacher training and related to pedagogikkseksjonen. The interviews were made on the basis of that Ministry of education changed the frame plans for training programmes undertaken, to clarify what teacher students and kindergarten students will be able to learn about domestic violence and sexual assault. Regulation amending the regulation on the framework plan for kindergarten teacher education was established by the Ministry of education 15. March 2016 under the legal authority of the law 1. April 2005 Nr. 15 about universities and colleges (University and College Act) § 3-2 the second paragraph. Changes were made in section 2 point 6 about the learning dividend and in point 7 under skills. The regulations were applicable from 1. August 2016.

In this research project, I want to contribute to a greater awareness of what kindergarten teachers need of expertise to meet the children in difficult situations, with a background in the change kunnskapsdepartementet set in 2016. It can be difficult to understand that the youngest children can be exposed to sexual abuse, but because they are small, they are both more vulnerable and less able to let me show that they, are hurting or understand that what they are experiencing is an assault. Children exposed to sexual abuse need adults who are able to see, understand and believe in the signals they are viewing. Kindergarten teachers see children daily over time and has a very unique opportunity to catch up children who are in a difficult life situation. The problem was that my therefore the following: what knowledge have kindergarten teachers need, in the effort to uncover the sexual abuse of children in the pre-school age?

This survey provides a lot of information about what the staff of the kindergarten teacher training deem important expertise in the effort to uncover sexual abuse in preschool age. It shows that they are in the first place have a lot of thoughts about how important this topic is, and that they feel a big responsibility as barnehagelærerutdannere. The project shows that there are many topics students should be able to anything about. It is drawn forward concept that observation, vulnerability, child development, talks with children, knowledge and skill training. Findings suggest that this competency should be marshaled for that learning to provide the best benefit for the studentsbuse in preschool age?



---

# 1. Innledning

Da jeg tok førskolelærerutdanning på begynnelsen av 2000-tallet, som er forholdsvis nylig, snakket vi knapt nok om at barn kunne bli utsatt for seksuelle overgrep. Personlig visste jeg at dette kunne forekomme, både med voksne og barn, men det var lite fokus på dette temaet i utdanningsløpet. I tiden fremover, som nyutdannet førskolelærer i jobb i barnehage, opplevde jeg at dette tema ble snakket lite om, også der. Barnehagen som arbeidsplass ellers, var preget av faglige sterke, oppdaterte og dyktige ansatte, med fokus på barn i risiko. Seksuelle overgrep som begrep ble allikevel satt i skyggen av andre grunner til at barn lever under vanskelige forhold, som for eksempel vold og omsorgssvikt. Fokuset på hvordan prosessen fra en bekymring til handling handlet i hovedsak om det juridiske med tanke på hvordan vi som barnehage skulle melde saker til barnevern eller politi.

De siste årene har seksuelle overgrep mot barn blitt store saker i media. Vi blir bombardert med at det trygge samfunnet barn skal vokse opp i, også har en skyggeside. En skyggeside vi helst skulle vært foruten, og som vi nok ubevisst har forsøkt å stenge ute. Vi tror det ikke, før vi ser det! Realiteten slår oss i bakken, når ansatte i barnehager blir tatt for å utføre seksuelle overgrep mot barn i barnehagen de jobber i. Operasjon «Dark Room», avslører at politikere, politiansatte og andre høyt respekterte mennesker er medlem av et stort nettverk hvor det deles bilder og filmer av små barn. Den nylige #metoo-kampanjen som viser at et tusentalls av kvinner og menn er utsatt for seksuell trakasering, og som nå tør å fronte dette en gang for alle. Dette er alvorlig, og det må tas tak i! Som pedagogisk leder i barnehage, er dette skremmende lesning. I «min» barnehage skal det, i følge statistikk være opptil flere barn som opplever å ha blitt påført seksuelle overgrep fra en de har en nær relasjon til. Hvorfor forteller ikke barna om sin grusomme opplevelser, og hvorfor er vi ikke gode nok til å oppdage de barna som sliter? Når vi i tillegg vet hvilke omfattende langvarige konsekvenser det kan få for barn og bli utsatt for overgrep av voksne de skal kunne stole på og være trygge sammen med, blir det desto viktigere å jobbe for en pedagogikk som ivaretar deres tause stemmer. Det blir min forskning.

## 1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Barnehagelærere møter mange utfordringer i barnehagen. En av utfordringene er å oppdage de barna som har det vanskelig. Mange barn erfarer i løpet av sitt liv hendelser som kan gi

negative ettervirkninger. Det kan være snakk om dødsfall i familien, ulykker, katastrofer, mobbing, fysisk eller seksuell mishandling eller at de er vitne til at det blir påført vold mot familiemedlemmer. Det er grundig dokumentert at slike opplevelser kan føre til psykologiske og sosiale vansker, og symptomer som stressreaksjoner, angst, depresjon, atferdsvansker og posttraumatisk stressforstyrrelser. Barn kan oppleve traumatiske hendelser ulikt, og deres kapasitet til å forholde seg til denne typen hendelser kan være avhengig av deres alder og utviklingsnivå. Mens man tidligere hadde lite kunnskap om at barn kunne utvikle vansker etter traumatiske hendelser, vet man nå at det er flere forhold som kan bety at barn er mer sårbare enn voksne. Og i mange år nå, helt siden Marianne Lind og Inger Gilje startet det første «Støttesenter mot Incest» i Norge i 1986, vet vi at seksuelle overgrep også er noe barn utsettes for, oftest uten at noen vet det, uten at noen vil, kan eller tør å hjelpe barnet vekk fra overgrepene. Og uten at barnet selv kan fortelle. De vet ikke hva det kalles og finner ikke ord. Eller de finner ikke anledning til å fortelle, på grunn av frykt for repsalier, eller fordi det aldri oppstår noen situasjon der tema kan bringes på bane. Og de vet ikke engang at det de utsettes for er ulovlig. Viktigheten av at barn også må lære om at dette er noe barn kan utsettes for, er udiskuterbar, det er ofte da barn tør og fortelle, men er det så enkelt? Hvis barnehagelærere lærer barn om grenser for hva som er greit og ikke, for eksempel gjennom lesing av bøker som omhandler tema, vil de gi barna den tryggheten de trenger for å stå frem? Barn er avhengige av voksne for beskyttelse, og for å forstå og fortolke hendelser. De ansatte i barnehagen ser barn daglig og over tid. Derfor har de en unik mulighet til å holde øye med og følge opp barnas trivsel, endringer i atferd, tegn på skader og andre tegn som kan tyde på om barna lever i en vanskelig situasjon. Det gjenstår likevel mye arbeid. Mange barn som utsettes for overgrep får ikke hjelp, mange oppdages ikke i det hele tatt! I barnehagen kan barnehagelæreren ha hatt en mistanke eller vært bekymret, men så er det noen ganger kanskje lettere å tenke at det dreier seg om noe annet enn seksuelle overgrep, eller man gir opp på grunn av mye motstand, frykt eller manglende støtte. De fleste av oss er redd for å ta feil, eller for å ødelegge familier. Og hvorfor er det slik, når barnehagelærere i barnehagen vet at dette er noe av det mest grusomme et barn kan oppleve og at det kan gi store senvirkninger?

Masteroppgavens overordna formål har vært å finne ut av hvilken kompetanse barnehagelærere har behov for i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder, ved siden av handlingsplaner og andre typer manualer for håndtering av mistanke og funn. Barn og voksne blir utsatt for store belastninger og noen blir skadet for livet. Å utsettes for seksuelle overgrep kan begrense den enkeltes liv og muligheter til å realisere

mål, drømmer og ambisjoner. Mange som har vært utsatt for overgrep snakker aldri med noen om det de har opplevd. Det er vanskelig for både for barn og voksne å fortelle om overgrep. I flere saker viser det seg at mange har en mistanke, men ikke har gjort noe. Mange ansatte i barnehager har ikke tilstrekkelig kompetanse i å avdekke overgrep, handle ved mistanke, og snakke med barn om vanskelige temaer.

## 1.2 Kunnskapsstatus

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress har gitt ut Seksuelle og fysiske overgrep mot barn og unge – kunnskapsstatus (Borgen et al., 2011). Denne publikasjonen er en kunnskapsstatus over forskning på seksuelle og fysiske overgrep mot barn. Publikasjonen inneholder blant annet temaer som barns betroelser om seksuelle overgrep, betydningen av affektregulering og kognitiv bearbeiding, betydningen av å snakke om traumer og om forhold til omsorgspersoner.

Tidsskrift for Norsk Psykologforening, gav i 2012 ut en studie med tittelen Forekomsten av seksuelle overgrep i et representativt befolkningsutvalg i Norge (Steine et al., 2012). I Norge er det gjort få forekomststudier i den generelle befolkningen. I de studiene som foreligger, har flere vært begrenset til spesifikke geografiske områder eller til spesifikke grupper mennesker. Undersøkelsen viser at seksuelle overgrep rapporteres av en betydelig andel i et representativt befolkningsutvalg, spesielt av kvinner. Den høye forekomsten av seksuelle overgrep blant jenter før fylte 16 år understreker viktigheten av forebyggende tiltak rettet mot barn og unge på et tidlig tidspunkt.

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress gav ut rapporten Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv i 2014 (Thoresen & Hjemdal). Det er en landsomfattende tverrsnittundersøkelse basert på selvrapportering av vold og overgrep. Til sammen deltok 2437 kvinner og 2091 menn i alderen 18-75 i studien. Tallene viser forekomsten av seksuelle overgrep mot barn og unge, basert på voksne menneskers rapportering om vold og overgrep i barndommen.

Å bekjempe vold og overgrep er et satsningsområde for regjeringen og for samarbeidspartiene. Regjeringen har i denne stortingsperioden lagt frem tiltaksplan for å forebygge og bekjempe vold og overgrep mot barn og ungdom (2014 -2017) En god barndom varer livet ut (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2014). I tillegg følger regjeringen opp og

konkretiserer tiltakene i en handlingsplan mot vold i nære relasjoner (2014 – 2017) Et liv uten vold (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013). Omfattende tiltak er satt i gang i denne regjeringsperioden, blant annet er Rammeplaner for lærerutdanninger endret for å sikre at lærere/barnehagelærere får kunnskap om vold og overgrep. Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. mars 2016 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitet- og høyskoleloven) § 3-2 annet ledd. Det ble gjort følgende endringer i §2 punkt 6 om Læringsutbytte: «-skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk». Det ble også gjort en endring i punkt 7, under ferdigheter: «-kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep». «På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste». Forskriftene var gjeldende fra 1. august 2016. Etter dette ble stortinget bedt om å legge frem en forpliktende og helhetlig opptrappingsplan mot vold og overgrep. Det kongelige Barne- og Likestillingsdepartementet fremmet da en opptrappingsplan mot vold i nære relasjoner og vold og overgrep mot barn og unge (2017 – 2021). Opptrappingsplanen gir en oversikt over dagens situasjon, over tiltak for å bekjempe vold og overgrep, og over hovedutfordringene knyttet til vold og overgrep.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg håper at at min forskning, med hjelp av mine informanter, kan bidra til en større bevissthet omkring hva barnehagelærere trenger av kompetanse for å møte barn i vanskelige situasjoner. Og at det vil kunne bidra til at flere barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep tør å stå frem og fortelle. Med bakgrunn i masteroppgavens overordna formål har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvilken kompetanse har barnehagelærere behov for, i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder?*

For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

-Hva sier rammeplaner for lærerutdanninger om hvilken kompetanse barnehagelærere skal ha om seksuelle overgrep i utdanningen?

-Hvilken kompetanse får barnehagelærere om seksuelle overgrep hos barn på barnehagelærerutdanningen?

-Hvordan kan barnehagelærere avdekke seksuelle overgrep mot barn i barnehage?

### 1.3.1 Refleksjon over valg av begrep

I lærerplaner opereres det ofte med en tredeling når man snakker om læringsutbytte. Kandidaten skal ha *kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse*. Læringsutbytte er

Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte er beskrevet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten av kunnskapen, ferdigheten og den generelle kompetansen (NOKUT, u.å.).

«Kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker» (NOKUT, u.å.). Ferdigheter er «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter» (NOKUT, u.å.). «Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrker» (NOKUT, u.å.).

Jeg har valgt å bruke begrepet *kompetanse* i min problemstilling og i mine forskningsspørsmål. Det har jeg valgt fordi det er et begrep som er mer dekkende og beskrivende for studentens læringsutbytte. Kompetansebegrepet inneholder formell kompetanse som er faglig kompetanse som utdanning, kurs og tiltak, men også uformell kompetanse som erfaring fra for eksempel arbeidslivet. I arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i førskolealder holder det ikke med kunnskap, den enkelte må ha en evne og vilje til å gjøre en god jobb. Kompetanse inneholder kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger, og er et begrep som jeg mener dekker begrepene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1: I dette kapittelet presenteres og begrunnes valg av tema i undersøkelsen, og det redegjøres for formål og bakgrunn. Videre presenteres problemstilling og tilhørende tre

forskningsspørsmål. Jeg reflekterer over valg av begrep, før oppgavens oppbygning delt inn i kapitler presenteres.

Kapittel 2: Her presenteres relevant teori for prosjektet. Det blir redegjort for seksuelle overgrep med fokus på ulike definisjoner, forekomst av overgrep og hvem som foregriper seg på barn. Videre redegjøres det for indikasjoner på seksuelle overgrep, på hvilke senskader barn kan få. Det blir redegjort for hva vi vet om avdekking av seksuelle overgrep og om hvorfor barn ikke forteller. Så beskrives nærhetsetikken, hvor Martin Buber, Emmanuel Levinas og Knud Ejler Løgstrup sin bakgrunn og etikk defineres. Avslutningsvis står Julia Kristeva sitt arbeid om annerledeshet, sårbarhet og språk som kroppslig subjekt sentralt.

Kapittel 3: I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilken metode og vitenskapsteori jeg har valgt i prosjektet. Jeg redegjør for hvilke utvalgsriterier jeg har lagt til grunn for utvalget av informanter, samt en beskrivelse av hvilke informanter jeg bruker som støtte i undersøkelsen. Til slutt vil jeg gjøre rede for alle prosessene i det kvalitative forskningsintervjuet, samt redegjøre for undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Kapittel 4: Presentasjon av data, analyse og funn på bakgrunn av intervjuguide og forskningsspørsmål. Funn fra Høgskole A, B og C presenteres, tolkes og gjengis i et sammendrag.

Kapittel 5: I dette kapitlet drøftes funn opp i mot det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg har delt kapitlet inn i fire overskrifter, som hver går inn på fremtredende funn i forskningen.

Kapittel 6: Her blir det gitt en oppsummering av undersøkelsens funn, og noen avsluttende bemerkninger på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

---

## 2. Teori

I søken etter et pedagogisk bakteppe har jeg funnet noe nyere litteratur, men i hovedsak mye gammelt. En del av den eldre litteraturen har jeg valgt fordi jeg opplever at den, spesielt innenfor etikkens verden, går dypere. Etikken har en tilnærming til moralsk praksis som setter mennesket i sentrum på en måte som erkjenner og gir en dypere innsikt som berører. Nyere litteratur blir ofte sekundærkilder. Det har for meg vært viktig å finne tilbake til primærlitteraturen slik at jeg får frem forfatterens hensikt og for at relevansen ikke skal bli svekket. Jeg har valgt å fokusere på tre hovedoverskrifter, seksuelle overgrep, nærhetsetikk og Julie Kristeva og vil i dette kapittelet operasjonalisere mine tre hovedoverskrifter til å bli mitt teoretiske rammeverk.

### 2.1 Definisjon på seksuelle overgrep

Det finnes mange ulike definisjoner på seksuelle overgrep mot barn. Seksuelle overgrep er i strafferettslig sammenheng seksuell uanstendig atferd eller seksuell omgang uten informert samtykke. Loven skal beskytte individer som ikke ønsker eller kan gi slikt samtykke. Definisjoner på seksuelle overgrep, i følge straffeloven (2005), er delt inn i tre kategorier. Seksuell krenkende atferd, som verbale krenkelser, slibrigheter og blotting. Seksuell handling, for eksempel beføling eller berøring. Seksuell omgang, blant annet samleie vaginalt/analt, samleielignende handlinger, mastrubering eller oral –genital kontakt. Straffeloven inneholder også egne paragrafer om alder og utnyttelse av stilling og avhengighetsforhold. All seksuell omgang med barn under den seksuelle lavalder er straffbar, med unntak av i de tilfeller hvor det er frivillig omgang mellom jevnaldrende ungdommer. «Seksuelle overgrep er når en autoritetsperson tvinger, lokker eller truer barnet til å delta i eller se på seksuell omgang, handling eller atferd» (Aasland 2009, s. 31). Det handler om at all form for kontakt av seksuell art, som den andre ikke gir samtykke til på grunn av redsel, frykt, alder, evne eller trusler.

Seksuelle overgrep handler med andre ord om å påtvinge eller lure et annet menneske til en seksualitet det ikke ønsker å delta i eller har mulighet til å motsette seg. Det ligger nedfelt i kulturen vår at voksne mennesker skal utfolde sin seksualitet sammen med andre på samme emosjonelle og kroppslige utviklingstrinn. Det ligger i våre uttalte kulturelle normer og vårt lovverk at det er uakseptabelt og kriminelt når foreldre, andre familiemedlemmer og søsken

har seksuell forbindelse med barn i familien. Det samme gjelder seksuell aktivitet i alle typer relasjoner mellom voksne og barn.

Da det snakkes om seksuelle overgrep, brukes begreper som incest og voldtekt. «Incest er i juridisk forstand seksuelle overgrep mellom nære familiemedlemmer i nedstigende eller horisontal linje, eller mellom en voksen i en foreldrerolle og et barn» (Aasland 2009, s. 32). «Voldtekt er seksuell omgang tiltvunget ved vold, trusler eller utnyttelse av noens nedsatte evne til å motsette seg handlingen, midlertidig (som ved rus) eller permanent» (Legevakthåndboken [LVH], 2015).

I denne oppgaven dekker begrepet seksuelle overgrep, alle overgrep som har seksuelt innhold. Begrepet omfatter voldtekt, incest, seksuelle berøring av barnet eller samleielignende aktiviteter, tvang til munnsex, tvang til å se på onanering, tukling og andre seksuelle handlinger som krenker en annen person.

## 2.2 Forekomst av seksuelle overgrep mot barn

Det kan være vanskelig å si noe sikkert om omfanget og forekomsten av seksuelle overgrep mot barn. Undersøkelser av seksuelle overgrep måler tildels svært forskjellige hendelser av ulik alvorlighetsgrad, og mange står aldri frem som utsatt. En annen grunn til at det er stor variasjon i tallene som viser antall begåtte overgrep, er at det som blir registrert i Norge ikke nødvendigvis blir regnet som overgrep i land vi sammenligner oss med. Her i Norge er den juridiske lavalder for seksuell omgang 16 år, i Nederland er den 12 år. Forskere bruker ofte 18 år som øvre aldersgrense for at forskningen lettere skal kunne sammenlignes, siden det er så store variasjoner land i mellom. FN's barnekonvensjon om barns rettigheter har 18 år som skille mellom barn og voksne. «Ulike lovverk, ulike definisjoner, måten spørsmålene er formulert på, og hvilke spørsmål som er stilt er blandt de momentene som gjør at forekomstundersøkelser på forekomst ikke uten videre kan sammenlignes» (Breidvik 2003, s. 40). Selv i land med de samme juridiske definisjonene på lavalder varierer tallene på forekomst, for da kan overgrep som er begått av jevnaldrende og overgrep begått av barn under ti år være utelatt. Det siste er vanlig i Norge.

Resultatet av 15 forskjellige undersøkelser som ble foretatt blandt pasienter som var innlagt på psykiatriske sykehus fra 1984 til 1997 viste at halvparten hadde blitt utsatt for seksuelle overgrep i løpet av barndommen (Breidvik 2003). En undersøkelse gjort av Jacobson og



Helrald i 1990 viste at 48 % av alle mannlige pasienter i psykiatrisk behandling hadde vært utsatt for overgrep i oppveksten (Svedin 1999). Fra 1996 til 2002 økte dommer for seksuelle overgrep med hele 66 %, noe Kripos mener at kontaktformidling og chattegrupper på internett må ta en stor del av skylden for. Undersøkelser gjort av Kripos viser at menn med egen familie er en del av dem som søker etter barn og unge sexpartnere på internett (Breidvik 2003). Jenter helt ned i 12-års alder kommer i kontakt med menn på internett i søken etter en sexpartner. Selv om disse jentene tilsynelatende frivillig går inn i en slik situasjon er de så unge at de mangler grunnleggende kunnskap om kjærlighetforhold og seksualitet. Det fulle og hele ansvaret hviler på den voksne! En voksen mann kan ikke skylde på at han trodde 12-åringen var eldre i etterkant. Menn på internett gir ofte ut feilaktig informasjon om seg selv, menn oppgir seg for å være betydelig yngre enn de er, mens jenter ofte legger til noen år. Aldri før har så mange seksuelle overgrep mot barn blitt avdekket. Kripos forteller om en økning på over 100 %. Den kraftigste økningen er seksuelle handlinger mot barn under 16 år, med en økning på 82 prosent i 2. tertial fra 2013. Mer enn 1 av 5 norske kvinner oppgir å ha blitt utsatt for en form for seksuelt overgrep før fylte 18 år. Også blant menn opplevde en betydelig andel, nesten 1 av 10, å bli utsatt for seksuelle overgrep i barndommen (Thoresen & Hjemdal 2014).

### **2.2.1 Alder på barna**

«Det er rapportert seksuell utnyttelse av 3 måneder gamle barn» (Breidvik 2003, s.42). Det vil si at det i realiteten ikke er noen nedre aldersgrense på barn som blir utsatt for overgrep. Nordmann (1993) sier at gjennomsnittsalderen på barna som ble undersøkt ved Aker sykehus i 1993, var 6 år gamle. Disse barna var meldt til senteret i forbindelse med bekymring eller på grunn av politiets mistanke om overgrep. Flere tenåringer høynet gjennomsnittsalderen, så man kan anta at mange av disse overgrepene startet allerede før skolealder. Disse funnene viser at spedbarn og småbarn blir utnyttet seksuelt, noe som er en alvorlig vekker for alle som jobber med barn til daglig. Breidvik (2003) sier at barnehagebarn og barn i førskolealder som ikke er i barnehagen blir utnyttet seksuelt. Videre uttrykker hun en bekymring for lærerens observasjon av barnas endringer i oppførsel.

Dersom overgrepene starter når barna går på skolen kan kanskje lærerne observere endringer i oppførsel. Når disse barna begynner i 1. klasse har de sin overgrepserfaring med seg og den endring i oppførsel som skulle få læreren til å reagere kommer ikke, fordi overgrepene startet før skolealder (Breidvik 2003, s. 42).

Dette kan føre til at læreren i skolen antar at barnet har den oppførselen som en del av personligheten, fordi barnet ikke viser en plutselig endring i oppførsel som oppfattes som et avvik eller et tegn på at barnet er i en vanskelig livssituasjon.

Overgrep fra personer barna kjenner, opphører ofte da barna er i 14-15 års alderen. Det er fordi de ofte truer med å fortelle andre om overgrepene, eller at de velger å rømme fra hjemmet sitt. En annen grunn kan være at ungdommen har fått kunnskaper om hva som er normal seksualitet og at de da klarer å sette grenser for seg selv. En undersøkelse ved Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn i 2001 viste at 30 % av 13-åringene oppgav at de følte seg utsatt for uønsket seksuell oppmerksomhet, som viser til at det i denne alderen er en økende forekomst av overgrep fra jevnaldrende (Breidvik 2003).

## 2.3 Hvem forgriper seg på barn?

De aller fleste barn som blir utsatt for seksuelle overgrep, opplever at det begås av en de kjenner og har tillit til. Det kan være en som er i familie eller i vennekretsen til barnet og foreldrene, eller så vil vedkommende ofte forsøke å skaffe seg tillit og sympati fra omgivelsene omkring barnet (Aasland 2009). Det kan være vanskelig å tro på at en vi kjenner kan forgripe seg på barn, men det ser ut til at det er lettere for oss å ha lit til en voksen som hevder sin uskyld enn et barn som i all sin maktesløshet, kanskje til og med uten ord, forsøker å fortelle den voksne om noe som har skjedd. Overgripere er ofte dyktige med barn. De kan lett komme i kontakt med barn og skape tillit, og noen er genuint opptatt av barn. Det viser seg at noen overgripere jobber med barn til daglig. Det kan være en assistent i barnehagen eller en lærer på skolen. Det kan være fotballtreneren i nærområdet eller det kan være den gode naboen som alltid stiller opp og gjerne passer barna ved behov. Dette er overgripere som tilbringer mye av tiden sin med barna og som de er i et tillitforhold til. Noen overgripere begår overgrep mot egne barn eller stebarn, andre mot barn som er totalt fremmede.

Overgripere kan være både menn og kvinner. Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS) skriver i sin statistikk og analyse at de aller fleste overgrep mot jenter er begått av menn. De hevder at mellom 98-100 % av de som foregriper seg på jenter er menn, og at det er flest menn som foregriper seg seksuelt på gutter. Det er imidlertid en større andel kvinner som foregriper seg på gutter enn jenter. Mellom 16 og 18% av overgrepene mot gutter utføres av kvinnelige overgripere alene. Videre skriver de at gutter, i

---

større grad utsettes for en fremmed overgriper. Omlag 1 av 10 jenter som ble utsatt for seksuelle overgrep, hadde en ukjent overgriper.

Seksuelle overgrep utføres også av andre barn, men det er store variasjoner i gruppen unge som begår overgrep mot barn. I følge, Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS) er det forskjeller i antall ofre, alder og kjønn på ofrene, type handlinger og bruk av vold. Det er cirka 30 % av seksuelle overgrep mot barn og unge, som utføres av andre barn og unge. Om lag halvparten av voksne overgripere forteller at de utførte sitt første overgrep som tenåring (Kjellgren 2009).

### **2.3.1 Oppvekstens betydning**

I boka «...Si det til noen...» En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge (2009) skriver Aasland at forhold under oppveksten uten tvil har betydning for at personer begår overgrep. Litteratur, forskning og klinisk erfaring underbygger denne påstanden. Det kan være mange ulike grunner til at en person foregriper seg på et barn, det kan være skader i personligheten og den seksuelle utviklingen. Noen vokser opp med store tilknytningsvansker fordi de har vokst opp uten en opplevelse av at noen er glad i den, andre vokser opp med usikkerhet og mye skam i forhold til sin egen seksualitet. Overgripere kan ha hatt en vanskelig barndom hvor avvisning, ensomhet, seksuelle overgrep, rus, vold eller andre traumer som de ikke har bearbeidet har vært en del av oppveksten. Uansett hva man har opplevd, fraskriver det dem ikke ansvar. Seksuelle overgrep mot barn er en kriminell handling, uansett hva bakgrunnen er. Overgriperen står ansvarlig for sine handlinger, selv om en vanskelig oppvekst kan ha betydning.

## **2.4 Indikatorer på seksuelle overgrep hos barn**

Indikatorer på seksuelle overgrep handler om hva som karakteriserer barn som er utsatt for seksuelle overgrep. Det kan være en flytende overgang mellom det man betegner som symptomer, og reaksjoner eller skadevirkninger av seksuelle overgrep (Myhren og Steinsbekk 2000). Symptomer er signaler eller tegn på at det har oppstått skader, og symptomer uttrykker barnas mestrings- og overlevelsestrategier. Symptomene kan også være barnas måte å formidle omverdenen på hva de har vært utsatt for (Poulsen 1992). Indikatorer er

atferdsmessige og emosjonelle signaler som kan tyde på at et barn har vært utsatt for seksuelle overgrep. For å kunne oppdage de barna som er utsatt for seksuelle overgrep er det viktig å ha generell kunnskap om hvilke signaler en skal se etter og hva som skiller disse signalene fra barn som ikke er misbrukt. Ofte er man ikke engang bevisst på hvilke signaler som bidrar til at en mistanke oppstår, I noen tilfeller kan være en magefølelse som oppstår. Akselsdotter (1994) skiller mellom vage og tydelige signaler. Vage signaler er det at man har fått en følelse av, eller en tanke om, at barnet er utsatt for overgrep.

Eksempler på vage signaler kan være at barnet viser diffuse signaler med seksuelt og/eller aggressivt innhold, og/eller tegninger, og/eller psykosomatiske eller somatiske symptom. Delvise avsløringer (dvs. at barnet forteller om overgrep, men trekker det tilbake ved å si at det var en drøm eller noe det fant på), kamuflerte ord og budskap inngår også i gruppen vage signaler (Myhren og Steinsbekk 2000, s. 50).

Tydelige signaler innebærer at barnet har fortalt, med egne ord, at det har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Barnet kan komme med informasjon som avdekker hvem som har utsatt det for overgrep, barnet kan for eksempel si «bestefar tar meg på tissen». Kommer denne informasjonen sammen med fysiske skader eller andre symptom som har vedvart over en periode, er det et tydelig signal. Akselsdotter (1994) sier at fysiske skader i kombinasjon med barnets atferd kan betraktes som tydelige signaler på barn som ikke har tilstrekkelig utviklet språk til å fortelle om overgrepene. Det er viktig å skille mellom vage og tydelige signaler, for de kan ikke håndteres likt. «Tatt i betraktning at man sjelden finner fysiske tegn på seksuelle overgrep, blir indikasjoner på seksuelle overgrep slik disse kommer til uttrykk gjennom atferd svært avgjørende» (Myhren og Steinsbekk 2000, s. 50).

Normann (1993) har satt opp en liste med symptomer som er typiske for barn i førskolealder som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Det er en liste med tjuetre ulike punkter, hvor både fysiske og psykiske symptomer er tatt med. Jeg har valgt å gjenngi listen her i oppgaven, fordi jeg mener den innehar viktige fakta om barn som er utsatt for seksuelle overgrep og bør være kunnskap som alle i barnehager bør ha.

- seksualisert atferd
- seksualisert språk
- overdreven masturbasjon eller onani

- 
- endret atferd (med eller uten aggressivitet, konsentrasjonsvansker)
  - regresjon
  - depresjon og sorg
  - manglende vekst eller svak vekst og vektoppgang
  - problemer med kjønnsidentitet
  - sårhet/rødhet i skrittet
  - utflod
  - seksuelt overførbare sykdommer
  - eksem rundt endetarmsåpningen
  - blødninger fra skjedeåpningen eller endetarmsåpningen
  - gangproblemer
  - blåmerker på lårene og rundt hoftepartiet
  - blåmerker i ansiktet
  - søvnproblemer og mareritt
  - angst for berøring
  - angst for enkelte voksne, bestemte situasjoner
  - enurese (sengevæting)
  - enkoprese (manglende kontroll på avføring)
  - urinveisinfeksjoner
  - vegring mot mat som minner om kjønnsorgan eller sæd

## 2.5 Senskader av seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep blir værende i kroppen til de blir tatt frem og bearbeidet. Noen barn viser tegn tidlig, andre viser det lenge etter at overgrepene startet, men som oftest kommer senskadene frem etter at overgrepene har stoppet. Så «hvis du klarer å hjelpe et lite menneske bort fra de seksuelle overgrepene, vil det kunne slippe mange av senskadene, fordi du tidlig så ham eller henne og grep inn» (Aasland 2009, s.73). Mange som blir utsatt for seksuelle overgrep i barndommen, opplever at den behandlingen de fikk som barn etter at overgrepene sluttet, har hjulpet. De har fått et godt liv som voksne, siden de har fått bearbeidet traumene de ble utsatt for som barn. Enkelte fortrenger traumene fra et overgrep, noe som gjør det vanskelig for en person selv å fortelle om det som har skjedd. Alikevel kan det være tegn, som for eksempel en endring i atferd, som kan gi et signal om at barnet har opplevd noe vanskelig. Senskader er en realitet for mange som ikke får hjelp og støtte fra noen som så dem eller trodde på dem, men heldigvis er det mange som får hjelp.

Barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep fra en de har tillit til, kan ofte ha vanskeligheter med å stole på andre voksne de kjenner og møter i hverdagen. De kan ta lang tid å bygge opp et tillitsforhold til andre mennesker. Det vil si at et barn i barnehagen som har store utfordringer med å utvikle nære relasjoner til andre, kan bety at en nær tilknytningsrelasjon ble brutt da det ble utsatt for seksuelle overgrep. «De vanligste årsakene til tilknytningsforstyrrelser er vanskjøtsel, psykiske, fysiske og seksuelle overgrep» (Killèn 2009, s. 131). I barnehagen kan det vise seg ved at barnet har vanskeligheter med å stole på de ansatte i barnehagen, de bytter venner ofte eller de isolerer seg fra de andre barna.

I tillegg til tap av tillit og tilknytningsvansker, føler noen barn skam og skyld fordi de ikke klarte å si nei eller fordi de selv har valgt å oppsøke overgriperen. Overgriperen kan ha lagt skylden over på barnet. Noen som begår overgrep sier til barna at det er barna som frister dem, og at de blir lei seg hvis de ikke får lov til å beføle barnet. Overgriperen kan si til barnet at han eller hun oppsøkte overgriperen på egenhånd. Det kan være skam knyttet til at barnet noen ganger selv tilbød seksuelle tjenester for å få det overstått, slik at det kunne leke med barna i nabolaget. Andre kan føle skyld for at de opplevde orgasme under overgrepene. Aasland (2009) skriver «Personer som utsettes for terror, sier at man er nødt til å gjøre det vonde godt for å overleve» (s.74). Denne setningen sier mye om alvoret i det å bli utsatt for seksuelle overgrep, og det sier noe om viktigheten av å hjelpe barn til å forstå at alle voksne vet at dette

er ulovlige handlinger. Det er alltid overgriperens ansvar. Vi må snakke med barna og gi dem tid til å forstå at det ikke er deres skyld.

Personer som er utsatt for seksuelle overgrep, kan slite med egen seksualitet dersom de ikke har fått bearbeidet traumene fra barndommen. Det kan være lukter, lyder eller det å bli tatt på på bestemte måter som fremkaller vonde minner. Man kan ha utfordringer knyttet til seksuell preferanse, vansker med intime relasjoner, orgasmeproblemer og problemer i forhold til lyst (Aasland 2009). Mange strever med å forholde seg til den gleden og nærheten et godt kjærlighets- og seksualliv kan gi resten av livet. Selv kjærtegn fra samboer kan oppleves krevende, gjøre en apatisk, aggressiv, gråtende eller handlingslammet. Barn i førskolealder kan allerede ha opplevd å bli utsatt for seksuelle overgrep og det kan derfor være spesielt viktig å ta med seg kunnskapen om hvordan disse barna kan oppleve kjærtegn og nærhet. Barn kan ha et vanskelig forhold til egen kropp, nærhet og seksualitet. Det kan være vanskelig å utvikle nærhet til de voksne i barnehagen, barna kan oppleve kjærtegn som for eksempel stryk på ryggen og en god klem som grenseoverkridende og ubehagelig. De kan oppleve angst under stell og bleieskift, samt vise seg som generelt engstlige, klamrende, sutrende og sinte. Barnehageansatte må ha dette i bakhodet bestandig, og ta enhver reaksjon på alvor. Barna må selv kunne bestemme over egen kropp og blir hørt, det vil med andre ord si at hvis det motsier seg et bleieskift av en spesiell voksen i barnehagen, skal det bli tatt på alvor.

Barn som har opplevd seksuelle overgrep kan utvikle et lavt selvbilde og liten tro på egen evne til å mestre ting i hverdagen. Lavt selvbilde kommer ofte når en har blitt utsatt for traumer som ikke har blitt bearbeidet og satt ord på. Barnet vil ofte komme frem til at «det er meg det er noe galt med», hvis de ikke finner svar på hvorfor det har blitt utsatt for overgrep. Hvis et barn tenker dette over tid, vil det gjøre noe med hvordan det tenker om seg selv. Det kan allikevel hende at barnet har god selvtillit, men dårlig selvfølelse. Selvtillit handler om hva vi tenker at vi kan mestre, mens selvfølelse handler om å være bevisst vår egen identitet og hva vi tenker er vår egen verdi. Ofte blir disse begrepene forvekslet, slik at en forsøker å prestere mer og mer for kanskje da få det bedre, men det hjelper sjeldent hvis det er selvfølelsen som er lav. Selvbilde utvikles gjennom hele oppveksten og påvirkes av de tilbakemeldingene vi får fra omgivelsene våre på væremåten vår. Gode tilbakemeldingen bidrar til et godt selvbilde, mens stadig kritikk medvirker til å gi et dårlig selvbilde. I barnehagen er det viktig at de ansatte fanger opp barn med et lavt selvbilde og liten tro på egen evne til å mestre. De må oppleve å bli sett på lik linje med alle andre barn, og trenger ekstra positiv oppmerksomhet på det de

mestrer, samt at den voksne kan fungere som et støttende stillas for barnet slik at de mestrer nye ting med litt hjelp.

Man kan ikke skille mellom alvorlige og mindre alvorlige overgrep utelukkende ut fra handling. Det må også tas hensyn til relasjon mellom overgriper og offer, antall krenkelser og krenkere, alder osv. Det er et komplisert bilde der skadevirkninger er avhengig av langt flere forhold enn den faktiske handling barnet har vært utsatt for (Sætre 1997).

## 2.6 Avdekking av seksuelle overgrep – hva vet vi?

En stor andel av overgrepsutsatte forteller aldri om sine overgrepserfaringer. Overgrepsutsatte barn forteller sjelden om, eller mislykkes i å avsløre, seksuelle overgrep mens de er barn. Studier av Testa et al. (1992) og Lamb og Edgar-Smith (1994) viser at henholdsvis bare 7,5%, 11,9% og 12% hadde rapportert om overgrep til offentlig myndigheter mens de var barn. Palmer et al. (1999) sin studie «Responding to Children`s Disclosure of Familial Abuse: What Survivors Tell Us» understreker dette, og rundt en fjerdedel av informantene til Allagia (2004) fortalte at de helt bevisst hadde bestemt seg for at de ikke skulle fortelle noen om overgrepene de ble utsatt for som barn. I sin studie «Many ways of telling: expanding conceptualizations of child sexual abuse disclosure» fant hun ulike årsaker til hvorfor overgrepsutsatte tier om hva de har blitt utsatt for. De følte at de selv hadde skyld i overgrepene. De skammet seg. De mente de ikke ville bli trodd. De ville ikke sære andre mennesker ved å fortelle. Noen svarte benektende da de ble spurt direkte om de hadde blitt utsatt for overgrep, selv om de var seg bevisst at det hadde funnet sted. Denne studien viser at de fleste overgrepsutsatte som avslører overgrep venter flere år etter første overgrep med å fortelle, mange forteller først om overgrepene som voksne.

Hva som har betydning for at seksuelle overgrep blir kjent for andre eller ikke, kan komme av ulike faktorer. Studier av Smith et al. (2000), Fieldman og Crespi (2002), Sjöberg og Lindblad (2002), Alaggia (2004) og Kogan (2004) beskriver faktorer som influerer på avdekking av seksuelle overgrep. Disse studiene gir et innblikk i mangfoldet av faktorer som er relevant for forståelsen av og arbeidet med avdekking av seksuelle overgrep. Studiene samlet, ut i fra hensyn til hvilke faktorer som studeres, viser at data og diskusjoner kretser rundt kjennetegn ved barnet som er utsatt. Det er eksempelvis alder ved første overgrep og alder ved avdekking, samt hukommelse og evne til fortrenking. Relasjonen mellom overgriper og barnet, hvor overgriper kan være i nær familie eller en fremmed. Overgrepens alvorlighetsgrad,



varigheten og omfanget av overgrepene, om det innebærer inntrenging eller ikke og om det tas i bruk vold og tvang. Trekk ved familiesituasjonen til barnet, om det bor med begge foreldrene eller ikke, misbruk av rus og grad av beskyttelse av barnet. Karakteristika av den som mottar fortellinger om overgrepene, om det er en privatperson eller fagperson og om det er en voksen eller jevnaldrende. Søftestad (2008) skriver at funn og analyser varierer, og at det var momenter som kunne tilføyes. Hun nevner videre at et viktig innspill kommer fra en spørreundersøkelse gjennomført i USA av Turner et al. (2006) som sier at “different forms of victimization are interrelated such that children who experience one type are also likely to be exposed to other forms of victimization” (s. 22). Med andre ord betyr det at barn som er utsatt for en type overgrep, har større sjans for å oppleve et annet.

Children who were exposed to even one type of violence, both within the past year and over their lifetimes, were at far greater risk of experiencing other types of violence. For example, a child who was physically assaulted in the past year would be five times as likely also to have been sexually victimized and more than four times as likely also to have been maltreated during that period (US Department of Justice 2011, 2. 1).

Det må bli et større fokus på barn som utsettes for flere typer vold, kriminalitet og overgrep. Forskning fokuserer ofte på individuelle former for utsatthet, som for eksempel mobbing eller seksuelle overgrep, uten at de forsker på de andre formene de kan utsettes for i tillegg. Søftestad (2008) skriver at dette utfordrer fagfolk til å utforske barnets erfaringer fra ulike former for overgrep og omsorgssvikt. Dette gjelder også ansatte i barnehager. Å ha med seg kunnskap om at mange barn som utsettes for vold i hjemmet, ofte kan oppleve for eksempel seksuelle overgrep i tillegg, vil være viktig i vår jobb med å avdekke ulike former for utsatthet i hverdagen.

### **2.6.1 Hvorfor forteller de ikke?**

For et barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, kan det være vanskelig å finne noen å fortelle det til, og det kan være vanskelig å sette ord på på det de har opplevd. Mange er skamfulle, opplever skyld og syns det er flaut å snakke om. De kan ønske hendelsene bort fra bevisstheten og vil helst glemme at det i det hele tatt har funnet sted. Noen er redd for at de voksne vil reagere med sinne og at det vil bli mye oppstyr hvis sannheten kommer frem. For noen barn kan det være redselen for at de ikke skal bli forstått eller at de voksne ikke tror på det de forteller som hindrer de i å stå frem. Noen barn har lite minner fra de overgrepene de

har blitt utsatt for. Det kan være de husker lite fordi de fikk sovemedisin, fordi de ikke forstod hva som skjedde eller fordi opplevelsene var for tunge å bære. Barn fortrenger eller benekter det som skjer fordi de er redde for konsekvensene og for at trusler blir til virkelighet.

Til og med barn som konfronteres med bilder fra overgrep, kan nekte eller bortforklare at det er dem. De sier de ikke husker, de vil ikke snakke om det, de bytter tema, kryper under bordet eller blir sinte på den voksne som spør om hva som skjedde på bildet av barnet og overgriperen (Aasland 2009, s. 91).

De yngste barna kan glemme seg, de kan røpe det ved at de for eksempel sier: Jeg må ta på tissen til pappa. De eldre barna vil lukke seg mer og mer, de har en forståelse for tabuseringen og for truslene som gis. Samtidig kan de føle skyld, delaktighet og skam, som gjør det vanskelig å åpne seg for noen.

Barnehagen skal forebygge og følge opp krenkelser mot barn. Men når vet vi at barns atferd er noe vi skal bekymre oss over? Og hvordan skal vi møte de barna vi er bekymret for? Hvis du skal prate med et barn som vekker bekymring, må du sørge for at barnet føler seg 100 % trygg og du må hjelpe det i gang med å fortelle. Det er ikke traumatiserende for barn å snakke om det som har skjedd, men det er vanskelig. På barnehagekonferansen «Livsmestring og helse i barnehagen» sier psykologspesialist ved Statens barnehus i Tromsø, Are Evang, at det handler om tre hovedpunkter; forebyggende samtaler, informerende samtaler og om avdekkende samtaler (Jonassen, 2017). Samtaler med barn er den beste forebyggingen. Videre sier han at

Vi kan sette viduer i dører, ha vakthold og mobilforbud. Men om det er en voksen som har til hensikt å misbruke et barns tillit, får det til. Men ved å informere barn, blir det lettere for dem å si i fra og ikke minst si nei og vite forskjell på rett og galt (Are Evang, gjengitt av Jonassen 2017).

Hva er det som hindrer oss i å hjelpe dette barnet allerede i barnehagen, når vi vet hva vi se etter, hva vi skal snakke om og hvordan vi skal snakke om det? Jeg tror det handler om mye mer enn en oppskrift på hvem, hva og hvordan. Denne formen for forebygging og avdekking av barn som er utsatt for seksuelle overgrep er veldig bra og vil fungere, men først og fremst må vi tørre å møte disse barna. Disse barna vil ikke bli oppdaget om ikke vi ser bakom det symbolske. Vi må gå inn i oss selv på et dypere plan og se dette i møte med den andre.

---

## 2.7 Nærhetsetikk

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for min lesning av nærhetsetikk. Grunnen til at jeg har valgt det som en del av dette prosjektet, er rett og slett fordi jeg som pedagogisk leder i barnehage, ikke kan la være. Barnehagen er en moralsk og etisk virksomhet, hvor omsorg og nærhet er det viktigste vi gir barna, og denne nærhetsetikken handler om akkurat dette møtet mennesker i mellom. Det er en etikk som er opptatt av makt og ansvar i nære forhold. Det kan sies å være betegnelsen på en tilnærming til moralske fenomener og moralsk praksis som setter forholdet mellom min neste og meg i sentrum. Det etiske ansvar oppstår i møtet mellom et jeg og et du, i møtet med Den Andres Ansikt. For å utforske nærhetsetikken trekker jeg frem tre filosofer.

Religionsfilosofen Martin Buber har hatt stor betydning innenfor forskjellige retninger innenfor teologi, humanistisk psykologi og pedagogikk. I hans hovedverk, *Jeg og Du* (1967), skriver han om hvordan man går fra å oppleve seg selv og verden som et objekt, til å møte seg selv og den andre som noe ureduserbart, et nærvær. I dette møtet finnes kilden til utvikling av humanitet og identitet, og det er i dette møtet de mest avgjørende eksistensielle prosesser i et menneskes liv finner sted.

Knud E. Løgstrup og Emanuel Levinas er de to mest omtalte moralfilosofene og de to viktigste representantene for nærhetsetikken. De siste tiårene har disse to fått stor oppmerksomhet rundt sine teorier om det etiske grunnlaget for det nære møtet mellom mennesker. Begge snakker om at det er i det sosiale samspillet mellom mennesker eller i det innvevde mellommenneskelige relasjonene at begrunnelsen for etiske normer ligger.

### 2.7.1 Martin Buber (1878 – 1965)

#### *Bakgrunn*

Martin Buber ble født i Wien i 1878, men flyttet til Lemberg etter at foreldrene hans ble skilt. Der vokste han opp hos sine besteforeldre, som ble ansett som velstående mennesker. Oppveksten var preget av de jødiske røttene, men Buber møtte flere ulike kulturer og språk, som gjorde han språkmektig og allerede som ung leste han tekster av filosofer som Kant og Nietzsche (Kristiansen, 2011). Som attenåring var han student i Wien, og senere i Leipzig, Berlin og Zurich. Han studerte filosofi, kunsthistorie og filologi. I 1923 gav Buber ut sitt mesterverk *Ich und Du*, som senere er oversatt til mange språk, inkludert norsk. Senere jobbet

han som professor, og underviste i Europa og USA. Buber ble en anerkjent filosof, som har hatt en stor innvirkning på det som kalles for dialogfilosofi, men også på andre fagfelt. Tankene hans om den mellommenneskelige dialogen har hatt stor innvirkning på psykologi, psykiatri og undervining (Kristiansen, 2011).

### *Bubers etikk*

Grunnstammen i filosofien til Buber, er at han tenker på samspillet mellom mennesket og Gud som noe konkret og personlig, en aktiv, inspirert og direkte dialog (Kristiansen, 2011). Selv om dette samspillet er preget av en uendelig avstand, mener Buber at en ekte dialog er mulig gjennom en «jeg-du»-relasjon. Relasjon og dialog er to sentrale stikkord i hans filosofiske arbeid. Han peker på to måter å ha en relasjon på, en «jeg-det»-relasjon og en «jeg-du»-relasjon. Han kaller jeg-det-relasjonen for den vanlige dagligdagse samhandlingen med de tingene vi har rundt oss, men hevder at mennesket også kan forstå mennesket som et «det». Med andre ord betyr det at et menneske kan se den andre på avstand, som en ting, en del av miljøet. Jeg-du-relasjonen omtaler Buber som et møte. Han sier at det er noe helt annet, og mener at det er her mennesket treffer sitt innerste vesen, i en virkelig dialog. Det er slik Buber ser for seg samspillet mellom Gud og mennesket.

Buber beskriver møtet med den andre som et vågestykke. Samtidig som man taper noe av kontrollen og styringen over det som skjer, inviterer man seg selv i dette møtet.

Møtet mellom et jeg og et du er basert på gjensidighet. Begge parter er aktive og deltakende. I denne samtalen – eller kanskje i et overraskende øyeblikk – blir noe nytt til som ingen av de involverte partene hadde planlagt eller tenkt ut på forhånd (Kristiansen 2011, s. 34).

Bollnow (1976), en tysk pedagog og filosof forsøker å forklare skille mellom Buber sitt vågestykke og en risiko. Han forklarer det med at vi som mennesker ikke klarer å forutse utfallet av det vi gjør på forhånd. Mange av de handlingene vi gjør, er forbundet med en risiko fordi vi ikke vet hvordan den eksakte situasjonen eller handlingen vil bli. På forhånd av en handling, må man ofte avveie den risikoen i forhold til det resultatet man forventer skal komme. Bollnow mener at ovenfor et vågestykke forholder man seg helt annerledes, fordi det skjer ut i fra full moralsk ansvarlighet. «I et vågestykke setter man seg selv inn og anser seg ansvarlig for det man gjør. Derfor vil nederlaget også veie tyngre fordi mennesket berøres i sitt indre» (Bollnow 1976, s. 152). Den etikken som aktualiseres vil ikke være bestemt på

forhånd av oppsatte regler, vaner og prosedyrer. Et møte med den andre vil være et vågestykke som berører mennesker i sitt innerste på en grunnleggende måte, og vil i den konkrete situasjonen komme den andre i møte gjennom ord, tale og handling som noe levende og virkelighetsnært. Buber omtaler møtet med den andre, også som en mulighet, og sier at dette møtet kan bringe frem endringer i form av en ny erkjennelse og innsikt. Som menneske vil en oppleve en avgjørende bekreftelse av egen væren – et ja, som bare mennesker kan gi hverandre (Buber 1988, s 61). Han beskriver dette møtet, ikke bare som en ubetinget aksept av hverandre, men at det i dette møtet finnes en kilde til utvikling og tilblivelse. Det gis en bekreftelse av menneskets potensial og tilblivelsesmuligheter som viser en aksept for det som kan bli – ikke kun for det som er.

I sin mest kjente bok *Jeg og Du* ([1923] 1967), drøfter Buber kunnskapsteoretiske og ontologiske forestillinger. Som jeg har beskrevet over, mener han at mennesket alltid vil forholde seg til verden ved to grunnleggende relasjoner i form av et jeg-du-forhold eller et jeg-det forhold. Når jeget befinner seg i det ene eller det andre ordparet, hevder han at det vil innstifte eller danne ulike virkeligheter (Buber 1967, s.5). Ved å si ordene, blir noe til. Det er to ulike måter å forholde seg til verden på, som danner grunnlaget for to ulike måter å tenke og handle på. Grunnordet «jeg» og «det» snakker om en verden som er karakterisert gjennom ulike forsøk på å analysere, beskrive og definere. Det er det som gjør det mulig å markere objektenes grenser og innordning mellom andre gjenstander og objekter. Buber inkluderer også handlinger som det å bruke, undertrykke og utnytte til en «jeg» og «det» -verden. Det er handlinger innenfor denne verden, som da kan oppfattes som relativt nøytrale, vitenskaplige og byråkratiske aktiviteter. Aktivitetene blir sortert inn i samme gruppe som handlinger som er å betrakte som heller moralsk tvilsomme (Kristiansen, 2011, s.36). Buber viser tydelig, gjennom sine beskrivelser, at et møte med den andre, ikke er hvilket som helst møte. Ethvert møte med den andre, representerer noe unikt når forholdet kjennetegnes av et jeg-du-forhold. Her finner man et møte med en bekreftelse av hverandres frihet og annerledeshet, som ikke vil være mulig innenfor en jeg-det-verden.

Står vi overfor et menneske som overfor mitt Du, og sier vi grunnordet Vi og Du til ham, da er han ingen ting blant ting, og består heller ikke av ting. Han er ikke Han eller Hun, begrenset av andre. Han og Hun, et punkt som er avmerket på verdensnettet av rom og tid. Og ikke er han en beskaffenhets, en erfarbar, beskrivbar, løs bunt av navngitte egenskaper. Nei, ikke alene og usammensatt er han Du og fyller

---

himmelkretsen. Ikke som om intet annet var til enn han. Men alt det andre lever i hans lys (Buber 1967, s.10).

I denne verden vil mennesket, i følge Buber, være i stand til å oppfatte og berøres av den andres annerledeshet. Det er en verden hvor man møter, ser hen til, tar imot, noe som kommer meg i møte, noe vi rører ved (Buber 1967, s. 39). Karakteristisk for menneskelivet er nettopp at mennesket tiltales gjennom hendelser som det inngår i relasjoner til og forholder seg til. Og måten mennesket svarer på disse hendelsene gjennom tale og handling er avgjørende. Mennesket står stadig i en veksling mellom henvendelser og svar i ansvarlighet, hvor det til tross likhetene i en situasjon, ikke kan kreve noe av det som har vært.

... i likhet med et nyfødt barn vil enhver situasjon bære et nytt ansikt som aldri har vært før, og som aldri vil komme tilbake. Situasjonen krever av deg en reaksjon som ikke kan forberedes på forhånd. Den krever intet av det som har vært. Den krever nærvær, ansvarlighet; den krever deg! (Buber 1978, s. 114).

### *Buber og den sensitive barnehagelæreren*

Jeg opplever at det er selve relasjonen og dialogen mellom mennesker som er det sentrale for Buber sin etikk, og at det er i dette forholdet at språket blir levende. Det grunnleggende i tenkningen, er at det er relasjoner mellom mennesker og elementer i omgivelsene som definerer hvem mennesket er. En viktig rolle for barnehagelæreren i barnehagen er tilrettelegging av gode, trygge relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen for å kunne finne frem til barns meningsunivers. Det innebærer en relasjon som handler mer om å være enn å gjøre og bygger på både verbal og nonverbal kommunikasjon. Det usagte og ordløse uttrykk kan være like viktig å ta tak i som det sagte. Det handler om å se og la seg berøre av for eksempel et blikk som kan uttrykke mer enn ord. I arbeid med førskolebarn må vi se og la oss berøre på det psykologiske plan. Barn er umiddelbare og nærværende i øyeblikket og utfordrer vår evne til å være tilstede og følelsesmessig tilgjengelige. I nyere tid snakker vi om å se på barnet som et subjekt og at subjektet skal være i sentrum av tilværelsen. Buber snakker om dette subjektet, i form at «jeg-et», på to ulike måter. Han sier at jeg kan forholde meg som et subjekt som erfarer eller betrakter noe som et det eller som et objekt. Denne formen for relasjon til et barn, opplever jeg som en relasjon med avstand og med en avgrensning eller begrensning. Det blir som om jeg står på utsiden og ser inn. Jeg ser barnet adskilt fra meg selv, med tillagte bestemte egenskaper. Dette forutsetter at jeg er i en maktposisjon ovenfor barnet som gjør det vanskelig å la seg berøre personlig. Den andre måten, er at jeg kan forholde meg

personlig til et «jeg-du-forhold», hvor jeg betrakter barnet og meg selv som likeverdige. Denne relasjonen er preget av en anerkjennelse for den andre, forskjellene mellom barnet og barnehagelæreren er akseptert og får komme til uttrykk. Relasjonen er mer preget av forskjellene enn av likhetene, og det innebærer viljen og motet til å la seg berøre.

I relasjoner er det viktig med en bevissthet om egen væremåte i møte med andre for å møte omverdenen på en god måte. Det kan være slik at evnen til å la seg berøre innebærer at en evner å distansere seg fra barnet, ta avstand og se det fra utsiden. Relasjonen skal ha tillit, men også kontroll, for å utgjøre en helhet. Ved full distanse, hvor barnet objektiveres vil relasjonen brytes og tilliten vil forsvinne. Barnet vil reagere med opprør eller resignasjon, fordi barnet ikke bekreftes som individ. Det vil være vanskelig for et barn å åpne seg for en barnehagelærer om sine opplevelser med seksuelle overgrep, når relasjonen er preget av full distanse. Men det vil også være utfordrende for en barnehagelærer å legge merke til barns fortelling om seksuelle overgrep, i en relasjon preget av null kontroll. En barnehagelærer vil kunne se seg «blind» på barnets fortellinger, da relasjonen er preget av for mye nærhet og berørhet. Det er viktig å kunne ta ett skritt tilbake.

Det er opp til mennesket selv hvilke relasjoner til andre mennesker og omverden de går inn i, men det er viktig at alle tillater seg å kjenne på denne berørheten og også «smerten» vi kan føle på i relasjon til et barn som er utsatt for overgrep. Vi må la oss berøre! Samtidig må vi ha kontroll! Relasjoner er til en viss grad uforutsigbare, så bevisstheten om hvordan vi møter barn i en relasjon og hva det gjør med barnets mulighet til å fortelle om seksuelle overgrep er en balansegang mellom nærhet og distanse. En balansegang mellom et «jeg-det» og et «jeg-du».

## **2.7.2 Emmanuel Levinas (1906 – 1995)**

### *Bakgrunn*

Levinas var født i Kaunas i Litauen og var av jødisk familie med en sterk religiøs tro. Hjemme snakket de både russisk og jiddisk, og Levinas lærte seg senere både hebraisk og tysk. Faren hans var bokhandler, så han fikk tidlig en interesse for læring gjennom bøker, som senere kom til å prege livet hans (Aasland, 2011). Levinas bodde størstedelen av livet sitt i Frankrike og tok i 1930, fransk statsborgerskap. Levinas mistet mange slekninger under holocaust, og han satt selv i krigsfangenskap, som fransk soldat. Og det var særlig i tiden etter andre verdenskrig at han utviklet de filosofiske tankene sine. Hele livet var han særlig opptatt av hvordan de

svake eller lidende hadde det. Han mente at ansvaret for den andre, vår plikt til å respektere den andre sin annerledeshet, var selve kjernen i livet. Og det er her den etiske tenkningen hans begynner, påvirket av læren om fenomenologien slik den ble utviklet av Edmund Husserl og Martin Heideggers væren-filosofi. Men framfor alt kan det sies at Levinas ikke var redd for å gå sine egne veier og tenke helt nytt. I dag blir han omtalt som både eksistensfilosof og poststrukturalist.

### *Levinas etikk*

I følge Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen (2007) har ikke Levinas noe skille mellom etikk og filosofi. «Filosofi er også etikk, fordi enhver tanke om hvordan livet er, med nødvendighet også er en tanke om Den Andre» (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen 2007, s.54). Levinas mener at menneskets viktigste kjennetegn er å kunne se den andres ansikt, og at det er det alt begynner med. «Ansiktets etikk» kalles gjerne etikken hans: Det starter med å kunne se Den Andre, og anerkjenne at Den Andre er suveren og annerledes, men også anerkjenne at Den Andre ligner meg (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen 2007, s.55). Videre sier han at der hvor den andre mister sitt ansikt, der hvor ansiktet blir tilslørt for meg, der blir volden mulig. Med andre ord beskriver han menneskets egenart som det å kunne se den andres ansikt og la seg berøre av det. Handlinger som ikke rammer et menneske personlig, en handling som ikke har et ansikt som offer, ser ut til å havne i en annen kategori. Den som ser inn i den andres ansikt, blir innbudt til å gjenkjenne seg selv og anerkjenne den andres annerledeshet. Levinas sier at når den andre viser seg, og henvender seg med sitt åpne ansikt, er det noe en aldri kan forstå men som ved ethvert møte griper fortyrrende inn, utenfra, fra ens egen forestillingsverden. I det et menneske stilles overfor et ansikt, skapes det uvilkaarlig en spenning, fordi det dreier seg om å svare et annet menneske. Det er en etisk situasjon, hvor denne ulikevekten, en umiddelbar trang til å gjenopppta balansen i møtet med den andre, er en måte å beskrive ansvar på. Levinas beskriver det som om mennesket står i gjeld til den andre, og må betale tilbake ved å gi respons, men at en aldri blir «gjeldsfri» overfor den andre. Likevekten og balansen er uoppnåelig. Han sier det er en grunnforutsetning for det å være menneske, forut for alle andre implisitte og eksplisitte forutsetninger som en dialog måtte hvile på.

I det jødiske og kristne nestekjærlighetsbud, som kan spores mer enn 3000 år tilbake i tid: «Du skal elske din neste som deg selv», sier noe om menneskets evne til empati, innlevelse og følsomhet overfor andre. Uten menneskets empati, dør kjærligheten og blir erstattet av narsissisme. Denne innsikten er viktig fordi kjærligheten og volden er begge dypt personlige



og påvirkelige av den fundamentale livsytringen medfølelse. Begge ting skjer i et samliv, mellom et «jeg» og et «du». Det betyr alikevel ikke at kjærligheten og volden utelukkende er privat eller upåvirkelig av kultur og samfunnsforhold. Det å gjøre et offer upersonlig, kan utføres av andre, produsert i et samfunn som ikke fremmer likeverd og respekt. «Maktforhold, posisjoner, ideer og verdier utenfor de to kan legge rammer som påvirker kjærligheten og volden» (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen 2007, s.57). Klasse, kjønn og kultur bidrar til å forme ethvert menneske. Både overgriper og offer er sosiale og kulturelle vesener på lik linje med alle andre, og det kan være vanskelig å finne den eksakte årsaken til at hendelsen finner sted. Men når for eksempel et overgrep utføres, er dette en handling som et «jeg» utfører mot et «du». Da er det dypt personlig fordi det skjer ansikt til ansikt, også der hvor den andres ansikt ikke er synlig for overgriperen. Levinas sin etikk handler om å bevare det menneskelige hos den Andre, og er opptatt av at egen spontanitet og egoisme ikke skal utsette Andre for vold og vilkårlighet. Levinas sier at det å sette spørsmålsteget ved hans spontanitet i møte med andres nærvær, kalles etikk (Levinas 1996, s. 33). Han er opptatt av at man alltid skal underkaste seg den Andre, underkaste seg for å yte rettferdighet. Slik jeg forstår det, handler det om moralske ansvaret for den Andre, om på la den Andre tre inn i ens verden, uten å betrakte den Andre som det samme som en selv. Ethvert menneske skal kunne bevare sin annethet i møte med andre. Alikevel vil det være en mulighet for krenkelse i alle forhold hvor det er et «jeg» og et «du», og i følge Levinas og Løgstrup er disse relasjonene selve etikkens utgangspunkt. I *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen* (2007) omtaler Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen barn som «gjerningsmenn» og «ofre» for hverandre. Med det mener de at i alle normale samspill mellom barn, vil det være situasjoner hvor det er slag, utskjelling og utestenging mellom barn som vil krenke eller skade den andre. Det kan være en barnehagelærer som til stadighet er sint på et barn fordi det er så mye uro rundt han eller henne, eller det kan være en assistent som trekker seg unna et barn som det er vanskelig å få kontakt med. Ser man barnehagen i et større perspektiv, blir det derfor helt grunnleggende hvordan små mennesker læres opp til å møte sin neste på denne arenaen i sitt liv.

### *Levinas og den sensitive barnehagelæreren*

Ifølge Levinas sine perspektiver vil barns uttrykk få en innvirkning på barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen gjennom at de utfordrer, gleder, sjokkerer eller overrasker. Tekstene hans kan virke på og skape nyanser i tenkningen om forholdet mellom voksne og barn, forholdet mellom det barn uttrykker og det voksne fanger opp av deres uttrykk og hvordan de lar dette påvirke seg i det pedagogiske arbeidet. Dette kan føre til endringer i den

pedagogiske tenkningen og i praksis. Uttrykket «å møtes ansikt til ansikt» er inspirert av Levinas og spiller på hans etiske krav om at ansiktet forteller oss at vi er ansvarlig for den andre, uten at det nødvendigvis er gjensidig. Et møte ansikt til ansikt stiller med til et totalt og absolutt ansvar. Ansiktet er en sårbar og uttrykksfull del av oss som mennesker og det er en del av vår identitet. Det får en stor betydning fordi det har en handlingsdimensjon, det fremhever det fysiske møtet mellom mennesker. Det fysiske møtet handler om at man møtes på samme sted med kropper og ansikter, men det handler også om at en dialog er mer enn bare ord. En svakhet med Levinas sin teori, er at det kan være lett å tenke at en vet hva som er det beste for den andre. Det ansvaret vi blir stilt ovenfor kan føre til en tanke om at det som er bra for meg, også er bra for den andre. Denne tankegangen kan føre til at barnehagelæreren for eksempel overkjører barn eller foreldre i barnehagen, fordi den handlingen som utføres gangner deg selv, ikke barnet eller foreldrene. Men hvordan finner vi ut at det gode, vi vil, også er til det beste for den andre? Det krever en åpenhet og villighet til å la seg bevege hos barnehagelærerne. Levinas mener det handler om å oppgi egen posisjon som subjekt i møte med den andre som et objekt. Det betyr ikke at en skal underordne seg den andre i alle møter, eller om at vi ikke kan organisere et samfunn med gjensidighet, likeverd og ytringsfrihet. Men det kan handle om at jeg må anerkjenne den frykten, den uroen jeg kjenner i møte med det fremmede. Levinas sier i tekstene sine, noe om redselen for det forutbestemte, og peker på at hvis vi vet alt på forhånd, vil vi miste mulighetene til å oppdage noe nytt. I arbeid med å avdekke barn som er utsatt for seksuelle overgrep i førskolealder ser jeg på det Levinas sier, som veldig viktig. Hvis en barnehagelærer innehar en redsel for det uforutsette, blir det ukjente aldri kjent. Unngår barnehagelæreren det fremmede, forblir det fremmed. En barnehagelærer som innehar frykt for det fremmede vil i møte med en bekymringsskapende annerledeshet hos et barn ikke gjenkjenne seg selv, ei heller anerkjenne barnets annerledeshet. Som barnehagelærer må man være permanent åpen om at frykten er der uten grunn, eller kanskje har vi grunn til å føle frykt i møte med det ukjente? Det krever at vi våger å stå i dette møtet blottstilte og nakne, at vi anerkjenner vår egen sårbarhet i møte med den andre. Det gir oss et ansvar. Et ansvar for at egne følelser forvaltes på rett måte og til rett tid. En barnehagelærer må ha mot til å møte den andre, og til å møte seg selv og sine reaksjoner. En må våge å stå i uvisshet. En barnehagelærer kan ikke ha kontroll over hvilke historier barn kommer med og heller ikke over hva som vil skje etter dette møtet. Vi beveger oss i et uforutsigbart landskap, hvor vi trenger mot til å gjenkjenne og anerkjenne egen frustrasjon og hjelpsløshet.

### 2.7.3 Knud Ejler Løgstrup (1905 – 1981)

#### *Bakgrunn*

Den danske teologen og filosofen Knud Ejler Løgstrup vokste opp i København i Danmark, hvor han allerede som ungdom var opptatt av religion og filosofi. Han var ferdig utdannet teolog ved Universitetet i København i 1930, men samtidig som han studerte teologi, fulgte han undervisning i filosofi. Etter teologieksamen reiste han til utlandet for videre studier, og oppholdt seg mesteparten av den tiden i Tyskland. Under studiene fikk Løgstrup dypere innsyn i de tyske fenomenologene sitt arbeid, hvor han i særlig grad ble påvirket av professor Hans Lipps (1889-1941), som arbeidet sammen med flere filosofer knyttet til Edmund Husserl (1859-1938) sitt arbeid om fenomenologi (Eide, 2011). For Løgstrup er filosofi først og fremst fenomenologi, men religionsfilosofi og skapningsteologi er også knyttet til hans tenkning. Løgstrup skriver grunnlagsetikk. «Han skriver om noe som kommer før de etiske modellene, før analysene, før alle diskusjonene om hva som er rett og galt i de situasjoner der vi må foreta valg» (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen 2007, s.51). I 1956 skrev Løgstrup boken *Den etiske fordring*, som er en av de viktigste bøkene som er skrevet i etikkens nyere historie. Han skriver om det kall til å være god og handle rett i alle de forhold vi lever i som mennesker. Et kall til moralsk handling som hvert enkelt menneske møter fra andre mennesker. Det er dette kallet han kaller for «den etiske fordring». I årene etter sin død, da flere av hans bøker kom ut, har han hatt stor innvirkning på den etiske debatten, spesielt innenfor nærhetsetikken.

#### *Løgstrups etikk*

Løgstrup mener at etikken er universell. Han sier at det finnes mennesker overalt som forholder seg til hverandre og at det ikke gir mening at etikken er fundamentalt forskjellig i andre land. For Løgstrup er relasjoner etikkens utgangspunkt og handler om det enkelte menneskets verdi og om hvordan jeg som moralsk subjekt skal handle i forhold til andre. Denne relasjonelle dimensjonen innebærer at vi øver innflytelse på hverandre, og innebærer en gjensidig avhengighet. Det er i disse relasjonene til andre, Løgstrup mener at menneskene møter sin etiske fordring. Som menneske kan vi fremme eller hemme en relasjon, men vi kan ikke velge relasjonene vekk fordi vi på et grunnleggende vis er innvevd i disse forholdene. Løgstrup betegner denne relasjonelle dimensjonen for dels etikkens grunnvilkår og dels etikkens jordsmonn (Løgstrup [1971] 1997). «Av jordsmonnet vokser det ulike vekster: ulike normer, ulike kodekser og ulike verdier» (Eide 2011, Kap. 6, s. 65). Løgstrup mener at dette jordsmonnet, spørsmålene om konsekvenser og prinsipper, har fått en plass i etikken de ikke

tilhører. Disse spørsmålene er sekundære fordi de er ulike i den forstand at de preges av den kulturen de formuleres i, de er sekundære i forhold til det jordsmonnet de vokser ut fra. «Det som er primært, er det som er forut for normer og konsekvenskalkyler; fordringen som selvutilstrekkeligheten innebærer» (Eide 2011, Kap. 6, s. 65). Med andre ord betyr det at det primære og det som har primær normativ status, er fordringen som grunnvilkåret innebærer. Det primære skiller seg også fra normer og kodekser fordi de er gitte slik at det ikke står i vår makt til å endre dem. Det er en del av vår tilværelse. Vår væren i verden og vår væren i relasjoner kan vi ikke løsrive eller distansere oss fra, fordi vi øver innflytelse på hverandres liv og livsvilkår. Denne relasjonen er i selve relasjonen og i møtet og kan ikke løsrives fra relasjonen som en selvstendig idè eller som et teoretisk prinsipp. Noen ganger kan relasjonen til andre mennesker handle om så lite og kan oppleves bagatellmessig, som dagligdagse og enkle erfaringer. Det kan være et «hei» som vi gledes over, eller et «hei» du skulle ønske du fikk, andre ganger står det mer på spill. For et barn som har vært utsatt for et overgrep, kan de enkle små tingene være livsviktig. Det kan være at barnehagelæreren som hver dag tar imot dette barnet med et smil i garderoben, er selve bærebjelken i livet. En følelse av å bli sett og hørt, i en hverdag som ellers er så grå og trist, kan for noen være grunnen til å kjempe videre. Samtidig som barnet vil kunne reagere med å trekke seg unna hvis barnets tilstedeværelse blir oversett. Vi lever et liv i avhengighet til andre, en avhengighet Løgstrup kaller for interdependens. Og med det understreker han at vi er selvutilstrekkelige, som vil si liv i stadig vekslning mellom det å utlevere seg selv og det å ha makt (Eide, 2011).

Tillit er et sentralt begrep i Løgstrups etikk. I boken «den etiske fordring» starter han arbeidet med en analyse av fenomenet tillit, hvor han beskriver tilliten som grunnleggende og primær. Løgstrup (2000) beskriver hvordan mennesket er født med grunnleggende egenskaper som han kaller for spontane livsytringer. Den naturlige tilliten mennesker møter hverandre med er en av de sentrale livsytringene. Han mener at alle mennesker kommer til verden og møter andre med tillit. Disse egenskapene er uforanderlige, og felles for alle. Tillit er det naturlige, det som kommer først, det opprinnelige.

Det hører vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden. Det er ikke blot tilfældet, når vi træffer et menneske, vi kender godt, men det gælder også, når vi møder en viltfremmed. Der skal særlige omstændigheder til, for at vi på forhånd står overfor en fremmed med mistillit (Løgstrup 2012, 4.utg, 2.opplag, s.17).

Under normale omstendigheter vil vi alltid møte en fremmed med tillit, og begynner kun å tvile når vi får en særlig grunn til det. På forhånd tror vi aldri at et menneske lyver, det gjør vi først etter vi har tatt det i en løgn. «Vi kunne simpelthen ikke leve, vort liv ville visne, det ville blive forkrøblet, om vi på forhånd mødte hinanden med mistillid, tiltroede den anden at stjele og lyve, forestille sig og føre os bag lyset» (Løgstrup 2012, 4.utg, 2.opplag, s.17). Mistilliten er sekundær og viser seg først etter erfaringer med at ikke alle er til å stole på. Løgstrup sier at vi mennesker er vesener som kaster oss frempå for å bli imøtekommet, og at vi i denne risikofylt bevegelsen i henvendelsen fra et jeg til et du, gjør erfaringer med tillit og mistillit. Det er erfaringer som alle mennesker gjør seg overalt, uanhengig av tid og sted. Å vise tillit betyr å utlevere seg selv. Vi våger å møte den andre fordi vi har tillit til at vi blir tatt i mot på en god måte. Det er derfor vi reagerer så voldsomt når tilliten misbrukes, selv om det ikke er så mye som står på spill. Siden det å vise tillit er å gi noe av seg selv, gjør det oss sårbare. «Misbruget av tilliden består rent håndgribeligt i, at tilliten bruges imod den, der har vist den» (Løgstrup 2012, 4.utg, 2.opplag, s.18). Videre skriver Løgstrup at misbruk av tillit kan være ille nok, men at det mest skadelige er når den andre ikke tar imot den tilliten som blir gitt. For at det skal forekomme misbruk av tillit, må det ha blitt vist tillit. «I egentlig forstand har han ikke villet tage imot den, hvor meget han end i utvortes forstand har gjort det – for at utnytte den» (Løgstrup 2012, 4.utg, 2.opplag, s.18). Oppfylles verken den tause eller uttalte forventningen om tillit, blir ytringen meningsløs og vil gjøre mennesket ekstra sårbar. Barn i førskolealder vil ofte møte andre med en uforbeholden tillit, som gjør at de blir ekstra sårbare for tillitsbrudd. Dette tillitsbruddet kan gi barnet en varig og alvorlig utrygghet i møte med andre mennesker. I vår daglige omgang viser vi mennesker både begrenset tillit og ivaretagelse, og lar normene beskytte oss mot sårbare utleveringer. Mens barnet, som er ubeskyttet av normer, får livsmulighetene skadet dersom den tillit det viser ikke blir møtt med kjærlighet. Løgstrup skriver at vi på et personlig og ettertrykkelig vis protesterer i mot fordringen i gjensidighetens navn.

Vi setter os til motværge: Der må dog være måde med det! Jeg må dog komme til min ret! Hvorfor i alverden skal jeg sætte hensynet, også et muligvis meget moderat hensyn til mig selv til side for hensynet til et menneske, der aldeles ikke kommer mig ved, som slet ikke hører til den verden, som jeg nu i snævrere forstand har gjort til min? (Løgstrup 2010, 4. utgave, s.133).

Videre skriver Løgstrup at vi setter meget snevre grenser for hva som kan forlanges av oss. Vi stiller spørsmål som: hvem er det som sier at et annet menneske sitt liv, skal være verdt

mer enn mitt? Hvorfor skal enhver kulturell, karaktermessig og moralsk bedømmelse av den andre tas ut av betraktning? Han sier at vi ikke nøyer oss med den umiddelbare og rent personlige protesten. Vi begrunner den med hvorfor vi skal sette den kjensgjerning at jeg har den andres liv i min hånd – fra den kjensgjerning at det andre mennesket har mitt liv i sin hånd? Løgstrup sier at det handler om gjensidighet. «Sagen er dog den, at vi er udleverede hinanden! Udleveretheden er netop gensidig!» (Løgstrup 2010, 4.utgave, s.133). Derav følger en gjensidig fordring om å ta ansvar for hverandres liv, denne relasjonelle dimensjonen innebærer en gjensidig avhengighet. Når jeg viser den andre tillit, har jeg en forventning om om å bli tatt imot på et tillitspreget vis. Løgstrup avstår likevel ikke helt fra å gi fordringen en retning. Den har en retning fordi den er andre-orientert. Fordringen kommer fra den andre, fra den jeg møter. Det vil med andre ord si at den ikke kan brukes av meg som et krav til deg om hvordan du skal eller bør møte meg. Den er taus i det den ikke kan identifiseres med regler eller prinsipper, som vil være utilstrekkelige fordi vil alltid ville kunne komme opp i situasjoner som her en utfordring reglene og prinsippene ikke omtaler. Løgstrup sier at fordringen allikevel alltid vil være mer eller noe annet enn det du vil kunne formulere som et krav til meg, eller det jeg vil kunne formulere som et krav til deg. Det lengste han går i å innholdsbestemme fordringen er å si at den går ut på å ta vare på den andres liv, som er en fordring vi ikke kommer unna når vi møter et annet menneske.

### *Løgstrup og den sensitive barnehagelæreren*

Løgstrups etikk er en ontologisk situasjonsetikk som innebærer læren om værensformer og væremåter. Det er en prosess mellom relasjon, livsytring, utleverthet og det å la seg berøre. Det umiddelbare forholdet mellom mennesker tilrettelegger for at man lar seg berøre av hverandres utleverthet. Et spontant møte mellom barnehagelæreren og et barn, med en tilnærmingstype hvor sansene er fremtredende vil de spontant «stemme» inn mot hverandre og med det la livsytringene få tre i kraft. Når man møter sine omgivelser med sansene, trer man ut av forholdet til egne behov og fordommer, og møter menneskene ut fra deres premisser. Å være sanset tilstede i en relasjon ut fra de premisser situasjonen selv fremsetter, og på den måten erfare relasjonen og dets ansvar, tilrettelegger for at den andre får tre frem i åpenhet. Det handler om å være en nærværende voksen uten å på forhånd definere situasjonen, uten å bedømme, uten baktanker og uten å ha kontroll over situasjonen. Nærværet bringer frem handlinger som fullbyrder livsytringene tillit og åpenhet. Løgstrup var opptatt av at vi som medmennesker allikevel kan ha vanskeligheter med å være oppmerksomme på de mest elementære sidene ved det livet vi lever. Et eksempel på det, er begrepet tillit, som er svært

sentralt i Løgstrups etikk. Barn er særlig sårbare, fordi de ikke mestrer å vise forbeholden tillit. I motsetning til voksne, har ikke barn lært seg å reservere og beherske seg i møte med andre på samme måte. Barns tillit kan være helhjertet og umiddelbar, mens voksne kan opptre med en forbeholden tillit som kan korrigeres når «virkeligheten» gjør dette nødvendig. Dette kan gjøre barn blir spesielt utsatt for krenkelser og overgrep, som igjen kan føre til utrygge og usikre barn (Løgstrup 1991, s.36). For et barn som har blitt utsatt for seksuelle overgrep, og som i barnehagen vil kunne gi små hint om hva det har blitt utsatt for, vil denne tilliten være enormt viktig. Barnet vil i utgangspunktet kunne ha vansker med tillitsforhold, fordi det har opplevd misbruk av tillit til den som utsatte det for overgrep. Barnehagelærerens tillit i møte med dette barnet vil kunne avgjøre om historien blir fortalt eller ikke. Blir barnets forsøk på å fortelle avfeid, for eksempel fordi barnet har god fantasi, vil det kunne være den ene sjansen barnehagelæreren fikk. Den risikofylte bevegelsen barnet gjør, i henvendelsen fra et jeg til et du, vil kunne oppleves som en mistillit og være nok til at barnet tier om sin historie.

Løgstrup trekker frem de voksnes makt og påvirkning ovenfor barnet. Løgstrups etiske fordring går ut på at man skal ivareta det av den annens liv som er i ens hånd. Fordringen springer ut av menneskets gjensidige avhengighet til hverandre og den mulighet for makt som er i ethvert mellommenneskelig forhold. Konkret innebærer det at i den grad man er utlevert til hverandre, i den grad skal man også ivareta hverandre. Når barnehagelæreren går inn i en relasjon med et barn, vil han med en gang holde noe av barnets skjebne i sine hender. Løgstrup bruker dette som et metaforisk bilde på det umiddelbare maktforholdet som oppstår mellom jeget og den andre. Sårbarheten i denne tilværelsen er essensiell, og makten man har på grunn av andres sårbarhet –begrunner ansvaret. Det vil være avgjørende for den videre relasjonen hvordan denne makten brukes. I et stabilt tillitsforhold finner vi en positiv og gjensidig utøvelse av makt. I en barnehage hvor en barnehagelærer inngår i samtaler med barn, må utgangspunktet være at barn er eksperter på seg selv. De kjenner sin egen livvsituasjon, vet hvordan de selv har det, hva de selv gjør, føler, tenker og opplever. Barnehagelæreren må være direkte og åpen i samtalen. Hvis samtalen blir for generell, vil svarene også bli generelle. Et barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep vil kunne ha en egen måte for bruk av ord om det som har skjedd. Det skal veldig mye til for at et barn forteller hva det er utsatt for, men ofte forteller de likevel om det gjennom kroppsspråk, eller de kan ta i bruk andre virkemidler. Mange barn utvikler vansker med å regulere følelser, tanker, oppmerksomhet, atferd og kropp. De trenger voksne som er i stand til å se, forstå og tro på de signalene de gir. Barnehagelæreren må være oppmerksom på barns konkrete og nøyaktige tenkning og bruk av ord, men også på

barns andre virkemidler for å fortelle. Det kan være vanskelig for barnet å vurdere i hvilken grad den voksne har forstått barnet rett, og ansvaret for det som er uforståelig må da legges på barnehagelæreren, ikke barnet. Fordringen melder seg når livsytringene ikke fullbyrdes (Løgstrup 1968). At fordringen er uttalt betyr at den ikke sier noe om hva som må gjøres, kun at man skal ivareta den andre; man må selv ta standpunkt til hvordan man skal forholde seg til den. At fordringen er radikal betyr at det kun er vår egen uselvskhet som kan gi fordringen dens handlende form, med utgangspunkt i bruk av blant annet fantasi og skjønnsutøvelse (Løgstrup [1956] 1999).

## 2.8 Julia Kristeva (1941 - )

Julie Kristeva skriver ikke morsomt og underholdene. Hennes bøker er vanskelig tilgjengelige på grunn av sin teoretiske karakter, men har likevel fått en stor lesekrets over hele verden. Det skyldes at hun skriver om viktige ting. Kristeva er ytterst aktuell med sitt fokus på forholdet mellom opplysning og somatikk, og kommer med viktig teori i en kroppshysterisk men samtidig teknologi- og vitenskapsavhengig tid. Det er likevel mange måter å lese Kristeva på, og det har ført til store uenigheter om innholdet i hennes tekster. I følge Ingeborg Winderen Owesen (2003) har Kristeva blitt kritisert fra å være alt fra ultra-anarkistisk til ultrakonservativ. Hun har blitt omtalt som «en notorisk fransk sjarlatan» og har blitt kritisert for å bruke et kvasivitenskapelig språk, med begreper hentet fra moderne matematikk og fysikk, på en meningsløs måte. Andre mener at arbeidet hennes har bidratt til en positiv debatt. Etter at Kristeva ble tildelt Holberg-prisen i 2004, startet det en debatt som har bidratt til å skjerpe både resonnement og argumenter på begge sider, selv om norske akademikere på et tidspunkt debatterte postmodernisme så fillene føyk. Prisen understreker hvor viktig det akademiske mangfoldet er.

Kristevas arbeid handler om å gi en stemme til det fortrenkte, det marginale og unevnelige. Hun ønsker ikke at det marginale skal forbli i utkanten, men at det marginale skal avmargenaliseres. Hun ønsker heller å gjenetablere den Andres gyldighet innenfor den gjeldene og «dominerende diskurs», i motsetning til Simone de Beauvoir som nektet å være den andre, fordi hun ville være likestilt i forhold til mannen (Owesen 2003, s. 6). Kristeva tar avstand fra strukturalismen med sitt post-strukturalistiske standpunkt, som innebærer en tenkning hvor sosial rettferdighet og sosial forandring er gjennomførbart. Kristevas eget subjektbegrep handler om nettopp det. Det er et dynamisk subjekt-i-prosess, hvor



subjektivitet og identitet er noe som stadig er i forandring. En kontinuerlig prosess, hvor mennesket ubetinget blir satt i sentrum.

### **2.8.1 Bakgrunn**

Julie Kristeva er en bulgarsk-fransk psykoanalytiker, lingvist og filosof. Hun har siden 1965 bodd i Frankrike, hvor hun har hatt stor innflytelse på den nyere fransk litteratur- og språkteorier. Hun ble raskt en del av de mest prestisjefylte kretser, hvor hun ble møtt med stor respekt på grunn av sin uvanlig begavelse, men også fordi hun med sin østeuropeiske bakgrunn var fortrolig med nyskapende forskning som til da ikke var kjent i vesten. Et viktig aspekt ved denne forskningen var oppfatningen av alt språk som grunnleggende dialogisk. Sammen med en gruppe forfattere og teoretikere rundt tidskriftet *Tel Quel*, søkte hun å forene semiologi, psykoanalyse og marxisme. Hennes store gjennombrudd kom med doktoravhandlingen *La Révolution du langage poétique* i 1974. Doktoravhandlingen tar utgangspunkt i at når vi snakker eller skriver, benytter vi oss av språklige konvensjoner (Kjersti Bale, (s.a)). Kristeva sier språket er uvergelig dialogisk og at det fungerer intertekstuell. Det handler om at språket er et resultat av samvirket mellom den enkelte og omgivelsene. I tillegg mener Kristeva at språket er dialogisk på en annen måte, hun betrakter betydningsprosessen som et samvirke mellom det hun kaller for symbolske og semiotiske prosesser. «For som talende og skrivende er vi kroppslige vesener, og kroppens drifter og energier (det semiotiske) øver et press mot den konvensjonelle meningen (det symbolske)» (Kjersti Bale, (s.a)). Etter doktoravhandlingen utdannet Kristeva seg til psykoanalytiker, og gav i løpet av 1980-tallet ut tre bøker som fra hver sin kant utforsket subjektivitetens rolle og dets virkning i ulike språklige registre. Julie Kristeva har vært direktør ved Sciences des textes et documents ved Paris' sjuende universitet og var også praktiserende psykoanalytiker. Kristeva har utgitt over tyve bøker, og i 2004 ble hun den første mottaker av Holbergprisen for sitt nyskapende arbeid omkring problemstillinger i krysningsfeltet mellom språk, kultur og litteratur. Hennes arbeid har hatt en vesentlig betydning for feministisk teori og stor internasjonal innflytelse i mange fag innenfor humaniora og samfunnsvitenskap.

### **2.8.2 Språket og betydningen av et kroppslig subjektbegrep**

Språket står i sentrum for Kristevas forskning, hvor hun har forsøkt å kombinere lingvistikken med psykoanalysen. Hun argumenterer for betydningen av et kroppslig subjektbegrep for å forstå meningsskaping, og konstaterer at dagens mennesker gir avkall på å finne språk for sitt

sjelelige liv. Den ordnende og informerende siden av språket er grunnleggende, men like grunnleggende er vårt kroppslige og sansende forhold til kroppen og språket. Språket, slik vi vanligvis reduktivt forstår og bruker det, som kode eller kategoriseringssystem er for trangt for det kroppslige subjektets meningsskaping. Kristeva minner om at språk også er sansning, kontakt og erfaring. Hun omtaler det som det semiotiske element, hvor kroppslige drifter og begjær kommer til uttrykk i signifikasjonen. I doktoravhandlingen ZAUM, - en punktering for menneskets verdighet: En etisk fordring hinsides enhver fornuft? (2015) trekker Synnøve Myklestad inn Kristevas perspektiver om det semiotiske og skriver at det i seg selv utgjør en splittet basis. «Det semiotiske bærer slik i seg en iboende dynamikk. Kroppens differensiering i primærprosessenes forløp resulterer i kroppens iboende splittelse. En splittelse i kroppens drifter og begjær» (Myklestad 2015, s. 2014). Videre skriver hun at denne splittelsen språkbrukeren står i, er en nødvendighet for å takle det å skilles fra morskroppen, som for Kristeva er det tapte paradiset man lengter melankolsk tilbake til. Det er livets største tap, hvor melankolikeren henger følelsesmessig igjen i denne førspråklige symbiosen med en annen kropp. Språket blir tomme tegn uten mening. «Signifikasjonens symbolske element derimot assosieres med grammatikk og struktur» (Owesen 2003, s. 8). Kristeva tar utgangspunkt i Lacans begrep for å forklare det symbolske. Det symbolske er språket, nettverket av ord, meninger og verdier som strukturerer kulturen, samt mulighetene for identitetsbygging som er tilgjengelig for subjektet. Uten det symbolske element ville all signifikasjon være uten betydning, samtidig som det er det semiotiske innhold som gir livet mening. «It thereby becomes possible to disclose a fundamental stage – or region – in the process of the subject, a stage that is hidden by arrival of signification, in other words, by the symbolic (Kristeva 1984, s. 40.) «Signifikasjonen er derfor avhengig av kombinasjonen av begge elementene, og en dialektisk veksling mellom de to» (Owesen 2003, s.8). Vi har en tendens til å marginalisere den semiotiske egenskapen ved språket, og mange har lest det semiotiske som det kvinnelige og det symbolske som det mannlige. Kristeva tar avstand fra denne måten å lese språkets betydningsprosess på og hevder at logikken ved signifikasjonen allerede er virksom i den materielle kroppen, og at det semiotiske og symbolske representerer to modaliteter av den samme meningsdannende prosess. Kristeva omtaler denne prosessen som «the signifying process» (Kristeva 1984, s.68) og det er her, i rommet mellom disse teoriene, hun formulerer sin teori om mening og subjekt. Kristeva hevder at enhver språkteori samtidig også er en teori om subjektet. «Det som fortrenses i språket, fortrenses også i subjektet» (Owesen (red.) 2003, s.8). Hennes måte å forklare språket på omhandler problemet omkring hvordan betydning eller mening skapes og uttrykkes av det talende subjekt. Edmund Husserl sin forståelse av forholdet

mellom subjektets posisjon og et meningsfullt objekt er utgangspunktet for Kristeva sin teori om mening, men hun utvikler sin subjektforståelse i opposisjon til Husserl (Kristeva 1977). Hun kritiserer Husserl for å operere med et reduktivt syn på subjektet fordi han utelukkende legger vekt på det bevisste jeg-et, som eksisterer i og gjennom sine intensjonale bevissthetsakter. Husserl forklarer mening som et resultat av et transcendent ego, som en enestående meningsproduserende kraft.

The human ego or mind is, according to Husserl, in the natural attitude when it naively believes that it can attain to a genuine knowledge of things and of the world which they make up as they are in themselves rather than merely of their phenomena which constitute the internal world of the transcendental ego (Riukas 1999, s. 501).

I motsetning til Husserl, som tar utgangspunkt i dette ferdige egoet, og unnlater å stille spørsmål omkring hva subjektet danner av mening, stiller Kristeva spørsmål om hvordan subjektet dannes. Hun utforsker de semiotiske forholdene som hun regner som forutsetninger for mening, men som allikevel fremstår som fremmed og utilgjengelig for mening og subjektet (Keltner, 2011). Kristeva ønsker å vise at språket, subjektet og mening generelt, skapes.

...ved å gå kategorier, normer og språklige tatt-for-gitt-heter nærmere etter i sømmene ønsker hun å rette oppmerksomheten mot marginaliserende prosesser i vårt språk og våre kategoriseringssystemer. Ikke for at vi skal kunne løse språkets eller marginaliseringens problem, men for at det som ligger til grunn for vår tenkning, skal komme i fokus for vår tenkning (Engebretsen & Solvang 2010, s.13).

Kristeva sin forståelse bygger på en teori om det talende subjektet (Kristeva 1974). Hun sier at vi alle kontinuerlig konfronteres med vår egen fremmedarthet og sårbarhet gjennom vår ulikheter som språkbrukere. Kristeva vil avdekke det talende subjektets sårbarhet på grensen mellom biologi og betydning, som hun hevder er i en varig ubalanse, som kilde til både angst og kreativitet (Engebretsen & Solvang 2010). Det vil si at bak ethvert talende subjekt, vil det være en sårbarhet hvor meningsløshet, oppløsning og sammenbrudd alltid truer fordi språkbrukeren er sammensatt og har et sammensatt forhold til språket. Kristeva sier at vi ikke alltid søker språket som rasjonelle aktører, men at vi som sansende subjekt spiller ut et grunnleggende behov for nærhet, kontakt og interaksjon. På den måten konfronteres vi med vår egen utilstrekkelighet som språkbruker og med språklige konvensjonenes begrensninger, som handler om at menneskelig kommunikasjon forutsetter evnen til å gjøre slutninger.

Kommunikasjonen kan slå feil og bryte sammen. Kristeva sier at ved å bli seg bevisst og ved å utforske de grensene vi står ovenfor daglig, som språkbrukere, kan bli i bedre stand til å identifisere oss med disse grensene. «Veien til større toleranse og mangfold går gjennom en fornyet holdning til språket og til oss selv som språkbrukere» (Engebretsen & Solvang 2010).

### **2.8.3 Fremmed overfor sårbarhet – og sårbarhet som noe fremmed**

På anmodning fra den franske presidenten Jacques Chirac utarbeidet Kristeva en rapport i form av et brev til presidenten i 2003 om sitt blikk på forholdene for mennesker med funksjonshemninger i Frankrike. Kristeva satt som leder for et offentlig utvalg som skulle komme med forslag til hvordan livsvilkårene deres kunne forbedres. Så når Kristeva skal anskueliggjøre annerledesheten, står kategorien funksjonshemning sentral. Kategorien avgrenses til en gruppe mennesker som har det til felles at kroppen deres kan knyttes til en medisinsk definert defekt. De har en nedsatt funksjonsevne, som kan være både psykiske, fysiske eller sosiale funksjonsevner. Mennesker med nedsatte funksjonsevner har også til felles at de inngår i velferdsstatens ulike bestrebelser for å kompensere og tilrettelegge for at alle borgere skal ha like muligheter til å realisere et meningsfylt liv.

Ifølge Kristeva er det ut fra sårbarheten hos det talende subjektet vi må forstå frykten for det unormale og behovet for å innordne alle former for avvik i normene (Kristeva 1974, 2008). Det er denne frykten for egen sårbarhet og for mulige funksjonshemninger ved oss selv som mennesker med funksjonshemninger blir offer for, mener Kristeva. Vi konfronteres med vår innerste angst og sårbarhet, med alle de uforklarlige drømmene vi som mennesker bærer på, som vi ikke kan fortelle til noen fordi de ikke lar seg dekke av språklige konvensjoner, men som likevel manifesterer seg som sammenbrudd eller opprør i vår tale (Kristeva 2008). Samtidig kan denne sårbarheten vise vei til en dypere innsikt. Kristeva hevder at betydningen av sårbarhet som kilde til forståelse forutsetter anerkjennelse av oss selv som kroppssubjekter. «Veien til en ny forståelse og samhandling med mennesker med funksjonshemning går nettopp gjennom innsikt i vår egen tilkortkommenhet som meningsprodusenter, intensjonale subjekter og autonome, rasjonelle aktører» (Kristeva 2008). Hun legger vekt på vår egen individuelle erkjennelse og ansvar for egne holdninger som et optimistisk etisk-politisk prosjekt. Det handler om en bevissthet om vår egen angst for den fremmede i oss selv. Det dreier seg om vår egen sårbarhet. En holdningsforandring åpner for en ny og utvidet opplysning. Kristeva (1991) sier at vår erkjennelse av det fremmede i oss selv skaper grunnlag for solidariske relasjoner. «Vi kommer ikke til oss selv før vi har konfrontert

det uhelelige i oss selv» (Engebretsen og Solvang 2010, s.). Kristeva skriver at når vi frykter funksjonshemningen som en fremmedhet i oss selv, prosjiseres dette på funksjonshemning som en sosial kategori. Det er en kamp i oss selv og en usikkerhet overfor det andre. Det som ikke er oss selv, står i nær forbindelse med den sosiale konstruksjonen av både den funksjonshemmede, den fremmede og den gale (Kristeva 2006). Hun sier at trekk ved våre eksestensielle grunnvilkår får konsekvenser for sosial organisering. Den aktive refleksjonen over dette kan utvikles til et grunnlag for sosiale felleskap og politisk ansvar. Hun sier at funksjonshemningen er i oss, ikke bare fordi det kan skje oss alle, men fordi den er nedlagt i underbevisstheten som en mangel i vår væren. Dette er en frykt, som vi må bringe opp i dagen. Det vil skjerpe vår væren i verden. Nowen (2004) sier at ingen mennesker kan hjelpe andre ut av situasjoner de selv ikke har vært i, men at det nettopp er i den personlige erfaringen av lys og mørke at mennesker virkelig kan møtes. Å forstå sårbarhet som en grunnleggende menneskelig egenskap og ikke bare utsatthet, åpner muligheten for å se sårbarhet som en ressurs. Viderere sier han at mennesker som skal lede andre, må kjenne sitt eget indre landskap med både lys og mørke. Lidelse er mye mer enn bare et rop om hjelp. Han forklarer det med at lidelse i form av egne sår, er som en grunnleggende ressurs, en avgjørende forutsetning for at den hjelpen en kommer med skal oppleves ekte. Vi skal ikke for enhver pris lete etter sårbarheten i oss selv, men ha en bevissthet om og vilje til å anerkjenne og utforske tvetydigheter ved våre livsbetingelser.

Ved å føye til sårbarhet som et fjerde begrep i den humanistiske triaden som er arvet fra opplysningstiden – frihet, liket og brorskap – virkeliggjør den psykoanalytiske lydhørheten de første tre begrepene i form av et ønske om å dele som gjør at begjæret og dets motsats, lidelsen, beveger seg i en retning av en varig gjenfødelse av selvet, av den andre og av båndende mellom dem (Kristeva 2010, s.55).

Spørsmål om annerledeshet og funksjonshemning er ikke bare et samfunnsanliggende, men et personlig spørsmål som angår hver enkelt av oss: For å kunne endre våre holdninger og vår opptreden overfor mennesker med funksjonshemninger må vi begynne med oss selv. Det finnes et slektskap mellom oss og de Andre - de som er annerledes, dem vi holder på avstand - som er dypere enn språklige dikotomier, kategorier og konvensjoner. Vi må tørre å sette vår selvforståelse på prøve og åpne oss for det merkelige, ulogiske, foruroligende, unormale eller syke som vi alle går og bærer på. Slik kan vi innse at det som er annerledes ikke er unntaket, men hovedregelen. Kristeva spør seg om vi i det hel tatt trenger psykoanalytikere i tider som disse og trekker linjer tilbake til opplysningstiden og Diderots skuespillerparadoks. Den

skuespilleren som virkelig føler noe på scenen og feller ekte tårer, rører ikke publikum. Den som ikke føler noe i det hele tatt, men likevel spiller sørgende, virker troverdig. Det hun forsøker å få frem er at dagens mennesker kan imitere andre følelser, men er ofte ikke i stand til å føle noe selv. Vi klarer ikke å skape historier ut fra de bildene vi bærer på. Kristeva sier at ved å låne det psykoanalytiske øret til den udelelige særegenhet ved denne utestengingen som er forskjellig fra enhver annen som funksjonshemmede er utsatt for, begynner vi å forstå at vi er berørt av den. Vi må delta uten at vi visker ut det faktum at hver og én av oss er særegen, og det er å erkjenne den delen som ikke kan deles. Kristeva ønsker seg et slags nærhetens demokrati eller en ny humanisme hvor det legges vekt på å dele vår alles gitte sårbarhet som mennesker. En ny humanisme for personers verdighet ved å utvikle noe som fortsatt mangler i uhyggelig grad, respekten for en sårbarhet som ikke kan deles. Kristevas utopi er at denne sårbarheten vi opplever når vi er stilt overfor det fremmede, en annerledeshet, er noe iboende i oss som menneske og kan deles.

#### **2.8.4 Kristeva og den sensitive barnehagelæreren**

Språket står sentralt i Kristevas tenkning, hvor hun snakker om en prosess som angår mening, språket og subjektet. Denne prosessen omtaler hun som «the signifying process». Et sentralt og avgjørende fenomen i denne prosessen er det semiotiske. Språket blir tatt ut av sammenhengen, hvis det semiotiske utelukkes. Vitenskapen forholder seg til det symbolske når språkets imaginære dimensjon ikke erkjennes. Subjektet gis ingen oppmerksomhet. Det vil kunne gi et galt bilde av barnets mening i språket, da helheten forsvinner. Synnøve Myklestad (2015) skriver om det å være på leit etter «The truth of the subjekt» (Myklestad 2015, s.92). Hun skriver om kritikken Kristeva retter mot selve fundamentet for vitenskapens metodiske imperativ. Kristeva påviser hvordan den evidensbaserte, empiriske forskningen blir mangelfull og uten relevans for livet og virkeligheten ved å identifisere, avgrense og definere et observerbart objekt. I en barnehage hvor barnehagelæreren avgrenser barn til et observerbart objekt, vil barnet få utdelt en passiv rolle hvor de grunnleggende prosessene i kroppen og subjektet blir utelatt. «The truth of subjekt», hele sannheten om barnet, vil ikke komme til uttrykk på grunn av den passive posisjonen barnet har fått. Det er en tosidig misforståelse som vil være et omfattende problemområde med tanke på at barn som er utsatt for seksuelle overgrep. Det semiotiske må stå sentralt. Kristeva søker å identifisere og tillegge relevans for vår oppfattelse av og deltakende praksis i vårt eget og andres liv, samt i omgivelsene rundt.

---

Hun ønsker at vi retter fokus på det som er tapt og glemt. I barnehagen er det ytterst viktig at det semiotiske står sentralt i samhandling med barn. Samhandlingen må omfatte dimensjoner som angår dannelselse og realisering av både mening og subjekt. Synnøve Myklestad (2015) skriver at «the signifying process» har med uttrykk og betydning å gjøre. Det semiotiske og symbolske representerer to modaliteter av den samme meningsdannende prosess, hvor betydning gis uttrykk og uttrykk gis betydning. Barnets uttrykk og betydning må ses i sammenheng med språkets rammer og etablerte meningsstrukturer. «These two modalities are inseparable within the signifying process that constitute language» (Kristeva 1984, s. 24).

Det ubevisste vil forstyrre ethvert logisk system og utfordrer etablerte språk- og meningsstrukturer. «Det ubevisste representerer en uro som aldri lar struktureringen og formaliseringen av logiske systemer falle til ro i et endelig slutt punkt» (Myklestad 2015, s. 96). Og når Kristeva da snakker om vår iboende frykt for det fremmede, handler det da om det ubevisste som gir oss en slik uro? Kommer frykten for det fremmede inn her fordi vi ikke har et logisk system å forholde oss til? Forårsaker det ubevisste en utrygg tilværelse for de kontinuerlige prosessene i oss mennesker? Et barn som har funnet mot til å gi uttrykk for sin hverdag med seksuelle overgrep, vil kunne oppleve det som vondt hvis barnehagelæreren ikke fanger opp det barnet uttrykker. Det kan være den ene gangen barnet opplevde det som trygt nok til å fortelle, men måten barnehagelæreren møter barnet på gjør at språket det uttrykker mister sin mening. Synnøve Myklestad (2015) skriver at «ethvert slutt punkt er en mulighet for et nytt start punkt» (s. 96). Det er nødvendig for dannelsen av en ny mening, men for et barn med en vanskelig historie å fortelle, vil dette ene bruddet kunne være utfordrende. En ny dannelsen av mening vil kanskje ikke komme denne barnehagelæreren for øre. Barnet vil kanskje ikke komme med sin historie, strukturert og definert med sammenheng og mening. Derfor er det så viktig med sensitive barnehagelærere, som vet å se helheten i språket. Det semiotiske kan være nøkkelen til innsikt i hva akkurat dette barnet har på hjertet. Det symbolske språket kan i mange sammenhenger være nok, men for barn som vil fortelle sin opplevelse av seksuelle overgrep, vil det å sette ord på opplevelsen kunne være umulig.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for mine valg av vitenskapsteori og metode i masteroppgaven. Deretter vil jeg redegjøre for hvilke utvalgskriterier jeg har lagt til grunn for valg av informanter, samt gi en beskrivelse av hvilke informanter jeg bruker i undersøkelsen. Til slutt vil jeg gjøre rede for prosessene i det kvalitative forskningsintervjuet, samt redegjøre for forskningens konfidensialitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

#### 3.1 Valg av vitenskapsteori og metode

Prosjektet mitt vil ha en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, som er viten fundamentert i hele kroppens uttryksmåter, ikke som en dikotomi mellom viten og følelser (Sander, 2018). Dette vitenskaplige ståstedet tilegger menneskers forståelse og erfaringer verdi. Å studere et fenomen i den hermeneutiske fenomenologiske tradisjonen betyr at vi ser en situasjon utfra den tidligere kunnskapen vi har, og når vi møter fenomenet har vi muligheten til å beskrive det (Sander, 2018).

I min undersøkelse har ansatte på barnehagelærerutdanningen sine subjektive tanker, synspunkter og opplevelser betydning for hvordan jeg oppnår forståelse av barnehagens arbeid med seksuelle overgrep hos barn i førskolealder. Fenomenologien er den filosofiske grunnvitenskapen som ikke bare vil oppholde seg ved tingene som fenomener, men vil forsøke å trenge inn til deres vesen eller betydning, for å få frem den enkeltes subjektive opplevelse. Det vil si at ett og samme fenomen oppleves individuelt utfra hver persons bakgrunn, interesser og forståelse. Hermeneutikk er læren om tekstfortolkning, og bearbeidelse og fortolkning av tekst er en uunngåelig del av forskningsprosessen i kvalitative studier (Lindseth og Norberg, 2004). Hermeneutisk filosofi bygger på forståelse av en virkelighet som ikke kan identifiseres gjennom den umiddelbare oppfatning av den, men at forståelsen er gjenstand for fortolkning i henhold til kunnskap, erfaring og meninger mennesker allerede innehar. For å forfølge problemstillingen min tar jeg i bruk kvalitativ metode, som innebærer en vektlegging av prosesser og mening, som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om fenomenologi og hermeneutikk (Malterud, 2003). Litt forenklet, kan man si at en kvalitativ forskningsdesigner studerer hvorfor noe skjer i et mindre utvalg, i motsetning til en kvantitativ forskningsdesigner som kartlegger at noe skjer i et større utvalg. I et historisk perspektiv har



vi aldri hatt så god kunnskap om ulike verdslige fenomen som i vårt høyteknologiske, moderne samfunn. Likevel er det fremdeles mange ting vi vet lite om, og som vi derfor trenger mer forskningsbasert dyptgående kunnskap om. Gjennom bruk av kvalitativt intervju med et lite utvalg vil jeg kunne få dyptgående kunnskap om hva ansatte på barnehagelærerutdanningen mener barnehagelærere har behov for i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder.

## 3.2 Utvalgskriterier og informanter

I dette prosjektet skal jeg intervju 3 ansatte på barnehagelærerutdanningen ved ulike Høgskoler for å få nyansert og eksplorerende kunnskap om deres oppfatninger, opplevelser og holdninger knyttet til barnehagelæreres kunnskap om seksuelle overgrep. Jeg får godkjennelse fra Norsk Senter For Forskningsdata (NSD) og tar kontakt med informantene mine. (Se vedlegg 1).

Jeg har visse inkluderings- og ekskluderingskriterier for mine valg av informanter. Informantene skal være ansatt på en barnehagelærerutdanning ved en Høgskole og de skal ha undervisning med barnehagelærerstudenter, knyttet til pedagogikkfaget. En ansatt på barnehagelærerutdanningen med fysisk fostring og naturfag som eneste undervisningstimer, vil ikke ha samme grunnlaget for å svare på det jeg ønsker svar på. Jeg valgte informanter som jeg mener kan gi meg mye og god informasjon, og med kunnskap om det jeg er interessert i. For å få informanter tok jeg kontakt med studieledere på barnehagelærerutdanninger ved syv ulike høgskoler per. mail. Mailen innholdt kort og konkret informasjon om mitt prosjekt, og hvor jeg ba om hjelp til å skaffe informanter. Jeg la ved et skriv med dypere informasjon om prosjektet som vedlegg (se vedlegg 2). En uke etter sendt mail, tok jeg kontakt per. telefon. Det viste seg å være en lang og utfordrende prosess. Det var vanskelig å finne informanter som ville stille til intervju. Det var manglende svar, som utelukkende gjorde det utfordrende. Jeg tok til slutt direkte kontakt med ansatte jeg anså som mulige informanter ut i fra informasjon fra høgskolenens nettsider.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet – semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju er den mest vanlige intervjuemetoden for innhenting av kvalitative data i svært mange forskningsdesign. Det sentrale er å motta skildringer av livsverden til informanten og få kunnskap om hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted. Det blir lagt vekt på en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme, altså meningsfortolkningen av fenomenet som blir skildret av informantene. Jeg skal gjennom det kvalitative intervjuet finne mening i informantenes levde erfaringer, der min egen forforståelse blir en del av prosessen. Skal jeg kunne forstå hvordan ansatte på barnehagelærerutdanningen handler i forhold til min problemstilling, og hvorfor de gjør som de gjør, må jeg vite noe om det. Gjennom det kvalitative intervjuet, får jeg innsikt i informantenes levde erfaringer knyttet til arbeidet med seksuelle overgrep mot barn på barnehagelærerutdanningen. Og for at jeg skal finne mening i informantenes verden, må jeg tolke datamaterialet fra intervjuene sammen med min forforståelse og teoretiske kunnskap. Den hermeneutiske metoden er ofte karaktisert som fortolkningskunst, der arbeidet med en tekst gir økt innsikt og forståelse.

#### 3.3.1 Forberedelse til intervju

Ved bruk av et semistrukturert intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide, hvor tema og spørsmål i stor grad vil være fastlagt på forhånd (Thagaard 2009, s.89).

Det semistrukturerte forskningsintervjuet baserer seg på høvet til å følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål (dette blir kalla «tunneling»), til å følge opp ikke føresatte trådar frå intervjupersonen og til å stille spørsmål som ikkje er formulerte på førehand, om situasjonen skulle tilseie det (Krumsvik 2014, s.125).

Jeg utformet en intervjuguide med utgangspunkt i min problemstilling og de forskerspørsmålene jeg ønsket svar på, for å sikre at koherensen i studien ble god. Intervjuguiden delte jeg inn i fire hovedoverskrifter med tilhørende underspørsmål. Guiden inneholdt en innledning, hvor jeg søkte kort informasjon om informanten, spørsmål omkring Rammeverket for barnehagelærerutdanningen – politiske dokument og institusjonens studieplaner og undervisningsplaner, samt en refleksjon over tematikkens plass i utdannelsen og dannelsen av nye barnehagelærere (Se vedlegg 3). Alle informanter fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Det valgte jeg å gjøre, fordi flere av spørsmålene handlet

om Rammeplan for barnehagelærerutdanningen, samt om utdanningens emnebeskrivelser og studieplanen. Ved å gi ut intervjuguiden på forhånd, kunne jeg få mer gjennomtenkte svar.

For å kunne gjennomføre så gode intervju som mulig, valgte jeg å bruke god tid på å bli kjent med diktafonen. Jeg leste bruksanvisningen nøye, og trykket meg gjennom de ulike delene for å bli kjent med knappene. Det ble ikke mulighet for noe pilotintervju, så jeg foretok flere stemmeprøver på egenhånd. Det gjorde at jeg ble trygg på hvordan diktafonen skulle brukes, og det gav meg samtidig en trygghet på at lyden var optimal. På forhånd av intervjuene passet jeg på at jeg kunne spørsmålene godt. Det er viktig at informanten fikk oppleve meg som trygg i rollen som intervjuer og som trygg på mitt forskningsprosjekt. Dette er spesielt viktig da jeg selv er forskningsredskapet ved at jeg er ute i felten og intervjuer selv.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervju**

I selve intervjuet er det mange momenter som det er viktig å huske på. Kvale (2001) fremhever hvor viktig det er at informantene får en kontekst for intervjuet gjennom et informert samtykke før intervjuet, og informasjon etter at intervjuet er avsluttet. For at jeg skal kunne behandle personopplysninger, må jeg på forhånd ha innhentet et gyldig samtykke fra informantene (Se vedlegg 4). Det innebærer at jeg må gi informantene kort og forståelig informasjon om hvordan personopplysningene blir behandlet, samt sørge for at de ikke trenger å sette seg inn i store mengder informasjon eller lete frem til den informasjonen på egenhånd. Informantene skal få åpen og tydelig informasjon om hvordan datamaterialet behandles, også i etterkant av intervjuet.

Alle informantene får samtykkeskjemaet sendt ut på mail i forkant av intervjuet, slik at de har mulighet til å lese den i ro og fred. Alle informantene signerer på samtykkeerklæringen før intervjuet starter. De blir informert om at de har mulighet til å trekke seg når som helst, hvis de ønsker det. Jeg forteller at jeg skal bruke en diktafon som lydopptaker under intervjuet, og at all data blir slettet etter innlevering av oppgaven. Det poengteres at alle data vil være anonymisert og kodet. Jeg informerer om hvordan jeg skal gå frem i selve intervjuet, ved at jeg sier noe om at jeg leser opp et og et spørsmål om gangen, og at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det gjør at jeg opprettholder en hvis struktur og for å få utfyllende data.

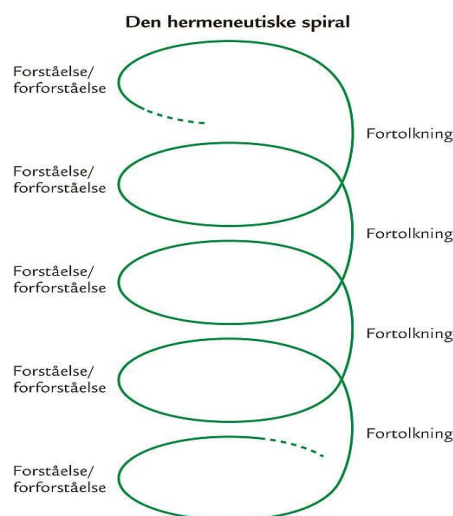
Under selve intervjuet viser jeg interesse for det informanten forteller. Jeg lytter, og bekrefter at jeg forstår med småord underveis. Er det noe jeg vil høre mer om, stiller jeg oppfølgingsspørsmål.

Etter intervjuet takker jeg for deltakelsen.

### 3.3.3 Transkriberingsprosessen – kvalitativ analyse

Kvalitativ analyse handler om å redusere tekster til mindre bestanddeler, for så å binde det sammen, slik at man kan forsøke å forstå delene i lys av den helheten som dannes. (Jacobsen 2015). Denne vekslingen mellom deler og helhet kalles ofte for hermeneutisk metode, også omtalt som den hermeneutiske spiral, fordi analysen har en spiralform. Dette er illustrert i figur 1. Som man kan se av figuren nedenfor vil arbeidet med innsamlet materiale gjennomgå en prosess. Jeg analyserer enkeltdelene, ser delene i lys av helheten, ser helheten i lys av enkeltdelene og vil få en ny forståelse av delene. Jeg går tilbake til utgangspunktet og starter forfra igjen med nye forutsetninger. Under arbeidet med innsamlet data reviderer man forforståelsen og finner frem til en ny forståelse.

Gjennom en kontinuerlig bevegelse og veksling mellom del og helhet bringes man stadig mot en større og dypere forståelse av dem begge. Den hermeneutiske prosessen kan altså ses som en aktiv dialog mellom forsker og tekst, mellom del og helhet og mellom forforståelse og forståelse (Alvesson og Skoldberg 2009, s. 101).



Figur 1 Den hermeneutiske spiral. Hentet fra: <https://www.researchgate.net>

Mer praktisk vil analyse av kvalitative data, i følge Jacobsen (2015), dreie seg om fire forhold: dokumentere, utforske, systematisere og kategorisere, sammenbinde. I den første delen av analysen gjennomførte jeg en transkribering av intervjuene fra lydopptaker, som var en lang og krevende prosess. Alt datamaterialet ble transkribert ordrett og ble en samling på over tjue dataskrevne sider. Som en helhet opplevdes det stort og uoversiktlig, så jeg brukte mye tid på å bli bedre kjent med materialet. Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger, og festet meg ved temaer som samsvarte spesielt med min problemstilling. Jeg opplevde det som utfordrende å finne tilbake til enkeltdelene, så jeg markerte den teksten jeg så som spesielt interessant med en stjerne i margen.

I den delen Jacobsen (2015) omtaler som utforsking av materialet, foretok jeg det Kvale og Brinkmann (2010) kaller for meningsfortetting av materialet. Jeg foretok en komprimering av informantenes utsagn, hvor jeg tok bort ufullstendigheter, prat utenom tema, gjentakelser og pauser. Det gjorde jeg for at jeg enklere kunne skille ut de naturlige enhetene, kode og navngi dem etter tematikk eller begrep tilpasset meningsinnholdet (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg reduserte datamengden noe i denne fasen, men informantene var gode på å gi meg relevant informasjon, slik at det var en utfordrende prosess. Jeg måtte ta noen valg, som gjorde at jeg kunne luke ut informasjon som jeg antok at ikke ville brukes videre i undersøkelsen. Et eksempel på det er informasjon om de ansattes tidligere erfaring på området, i andre arbeidsforhold. Det vil være relevant fordi det er en del av informantenes forforståelse for det aktuelle tema i dag, men vil ikke være noe som vil komme frem i mitt prosjekt.

All data ble systematisert og kategorisert etter tema basert på spørsmålene i intervjuguiden. Under hvert spørsmål, sorterte jeg inn de svarene som var relevant for spørsmålet. Det gjorde at datamaterialet ble analyserbart, og at jeg lettere kunne se hvor informantene gav mest informasjon. Alikevel opplevde jeg den delen som ufullstendig, fordi det var ikke alltid mengden med tekst samsvarte med mengden informasjon. Flere av spørsmålene i intervjuguiden gav rom for flere perspektiver, så jeg opplevde at teksten fortsatt dro i mange retninger. Jeg valgte derfor å markere teksten med farger. Hver farge representerte en kategori, som jeg anså som relevant for undersøkelsen. Et eksempel på en kategori er *samtaler med barn*, som fikk fargen blå. Alt i teksten, jeg anså som relevant under den kategorien, markerte jeg med blå. All blå informasjon ble samlet under *samtaler med barn*. Det gjorde at jeg enklere kunne identifisere meningsfulle mønstre eller prosesser.

Den siste delen av analysen handler om å trekke opp forbindelser og sammenhenger mellom ulike kategorier. Samtidig var det viktig for meg, som Thagaard (2009) påpeker, at kategoriernes betegnelser skal gjenspeile sentrale temaer i prosjektet, slik at kategoriene blir meningsbærende. Det skulle gjøres grundig! Det vil si å kunne finne sammenfallende tema, danne kategorier på tvers av intervjuene ut fra samme tematikk og se på hvordan de står i forhold til hverandre, men det skal også gi mening i prosjektet. Jeg vekslet mye frem og tilbake mellom deler av teksten og helheten. Enkelte deler av teksten var jeg usikker på hvor jeg skulle plassere, andre deler ble plassert under flere kategorier. Det var en prosess hvor jeg brukte mye tid på kategoriene. Samsvarte kategoriene med problemstillingen? Utelot jeg viktig informasjon da jeg valgte ut kategorier? Jeg gikk flere runder med meg selv. Deler av teksten byttet kategori, noe ble fjernet og i andre tilfeller ble noe lagt til. Jeg måtte hele tiden tilbake til den opprinnelige transkriberingen for å sikre at jeg hadde forstått sammenhengen og for å sørge for at all vesentlig tekst var med videre i analysen. Prosessen var lang og utmattende, men spennende. Jeg endte til slutt opp med fem kategorier, som jeg har tett med inn i drøftingen av oppgaven.

### 3.4 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at informantene i undersøkelsen ikke skal kunne gjenkjennes. I prosjektet ble all data forsvarlig anonymisert. Det kommer ikke frem hvilken høgskole den enkelte informant er ansatt ved, heller ikke i hvilket fylke eller kommune høgskolen hører til. Alle utsagn som kommer i konflikt med prosjektets konfidensialitet, er utelatt. Det er kun informanten selv som vil kunne kjenne igjen egne utsagn. Intervjuene ble anonymisert ved å bli tildelt en kode i den rekkefølgen intervjuene ble foretatt. All datamateriale ble forsvarlig nedlåst og destruert ved prosjektets slutt.

### 3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Jeg ønsker å frembringe kunnskap som er valid, den skal anses som gyldig og troverdig. Den skal også være reliabel, som betyr at kunnskapen er pålitelig. Kunnskapen skal gi meg som forsker et bilde av virkeligheten i barnehagene som vekker tillit. Det skal være resultater som medfører riktighet og relevans, og som er til til å stole på (Jacobsen 2015).

Denzin og Lincoln (1994) fremhever at begrepet kvalitativ innebærer en vektlegging av prosesser og mening, som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Gjennom møte med ansatte i høgskolesystemet har jeg fått innblikk i deres oppfatning, opplevelse og holdning til utdanningsinstitusjonenes intensjoner og mandat for å utdanne og danne.

## 4. Presentasjon av data, analyse og funn

I dette kapittelet kommer en presentasjon av data, analyse og funn som er av betydning for min problemstilling «Hvilken kompetanse har barnehagelærere behov for, i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder?» I min kvalitative analyse har det transkriberte materialet blitt brukt til å trekke opp forbindelser og sammenhenger mellom ulike kategorier. Det vil si at jeg vil kunne finne en sammenheng mellom de tre intervjuene jeg har gjennomført, at flere omtaler samme fenomen eller at noen hendelser påvirker hverandre.

I kapittel 4.1 presenterer jeg forskningsspørsmålene mine. I kapittel 4.1.1 presenterer jeg de delene av intervjuet som jeg knytter til forskningsspørsmålene mine, som jeg tolker i 4.1.2. Til slutt i 4.3 skriver jeg et sammendrag av kapittelet.

Informantene omtales som Høgskole A, B og C.

### 4.1 Forskningsspørsmål

Mine forskningsspørsmål har vært sentrale gjennom prosessen med intervju av ansatte på barnehagelærerutdanningen. De har gitt meg en dybde i intervjuene, fordi de har berørt flere deler av de ansattes møte med studenter i arbeidet med å gi de kunnskap om avdekking av seksuelle overgrep mot barn. Forskningsspørsmålene omhandler hele prosessen, helt fra hva rammeverket for barnehagelærerutdanningen sier at studentene skal få kompetanse om, hva de ansatte faktisk gir studentene av kompetanse og de sier også noe om hvordan barnehagelærerne kan bruke denne kompetansen i barnehagen. For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet lyder som følgende: «Hva sier rammeplan for lærerutdanninger om hvilken kompetanse barnehagelærere skal ha om seksuelle overgrep i utdanningen?» I dette forskningsspørsmålet presenterer jeg informantenes sine oppfattelser av hva som legges i rammeverket for barnehagelærerutdanningen om seksuelle overgrep mot barn. Presentasjonen kommer inn på rammeverket som et politisk dokument, og på den enkelte institusjonens studieplaner og undervisningsplaner. I forskningsspørsmål 2, «Hvilken kompetanse får barnehagelærere om seksuelle overgrep hos barn på barnehagelærerutdanningen?», forteller informantene om den kompetansen de gir gjennom undervisning, arbeidskrav, pensum, seminar, praksis og annet som de mener er relevant. I forskningsspørsmål 3, «Hvordan kan barnehagelærere avdekke seksuelle overgrep mot barn i barnehage?» viser jeg til



informantenes stemme om hva de mener at studentene bør kunne ut i fra den kompetansen de har fått på Høgskolen.

#### 4.1.1 Presentasjon av intervju

*Hva fremkommer i informantene sine fortellinger om hva rammeverket for barnehagelærerutdanningen sier at barnehagelærere skal ha av kompetanse om seksuelle overgrep mot barn?*

Høgskole A og B sier at rammeverkets politiske dokument tydeliggjør det ansvaret man har som utdanner av barnehagelærere, og at det sikrer at studentene kan en del. De sier at studentene skal sitte med en kunnskap om temaene vold og seksuelle overgrep, men også generelt om omsorgssvikt. Høgskole B sier at det i rammeverket bare er spesifisert to deler av det, men at det er vanskelig å si noe om hvorfor de har valgt akkurat disse to begrepene.

Jeg vet ikke hvorfor de har valgt ut akkurat de to, men det er jo ganske slagkraftige ord da. Alle vet hva det er for noen ting, så det gjør at det blir mer kraft på det og kanskje er det...eller vi vet jo at seksuelle overgrep er det vanskeligste å avdekke og vold for så vidt og, men du har jo rus og psykisk sykdom og (Høgskole B).

Høgskole A sier og noe om at bruken av ordene vold og seksuelle overgrep i de politiske dokumentene kan ha en virkning på ansvaret. «Det har blitt mer fokus på at det ikke skal tabubelegges, og at det faktisk brukes ord som vold og seksuelle overgrep, tydeliggjør at det er viktig å snakke om» (Høgskole A). Høgskole B sier at når dette her er et ansvar og at det er tydeliggjort, så hjelper det på kampen om temaene og fagene. De sier begge at det kan være et grep for å tydeliggjøre og synliggjøre de utfordringene som ligger der, og sier noe om hvor tabubelagt seksuelle overgrep mot barn er. De sier at de opplever at det har blitt mer åpenthet de siste årene. «Det tok mange år før jeg kom i posisjon til å legge det inn, for det var ingen som ville snakke om det!» (Høgskole B). Høgskole C sier noe om at endringene i rammeverket har blitt mer konkret og spesifisert.

Jeg tenker at det har blitt spisset, i forhold til at før var det mer snakk om samarbeid med foreldre og at du skal ha innsikt i at barn vokser opp i forskjellige type samfunn, forskjellige type kultur, altså det var liksom større også det med samarbeid med ulike etater, det var større med svulstigere ord og begreper. Nå har det blitt mer konkret, og

nå skal det også komme frem i disse programplanene, emneplanene. Tydelig læringsutbytte, hva skal du kunne og hvordan skal du jobbe med det (Høgskole C).

Høgskole A, B og C sier alle noe om at det nå, i rammeverket, ligger noen sterkere rammer i forhold til tverrfaglige og tverretatlige samarbeidspartnere, og at det sier noe om at høgskolene skal gi studentene ferdigheter i å etablere samarbeid. Det blir nevnt at det vil gi studentene en annen trygghet hvis de har vært i gjennom det på forhånd. Høgskole C sier at det er spesifisert. «Det er dette du skal se, det er de kunnskaper og ferdigheter du skal komme ut med».

I forhold til kjennskap til Høgskolenes egne studieplaner og undervisningsplaner, er det en forskjell mellom Høgskolene. Høgskole B og C viser en større kjennskap til planene for utdanningen, enn Høgskole A. Det gjør de også med tanke på den informasjonen som skolene har lagt ned i å endre studieplan og emnebeskrivelse etter de nye gjeldende bestemmelsene. Ved Høgskole A sier informanten at studentene skal ha kunnskap om og kjennskap til barn i vanskelige livssituasjoner, vold og overgrep, uten at informanten kjenner til formuleringene som brukes. Videre sier informanten at det er noe siste året i ledelse, samarbeid og utvikling (LSU) knyttet til lov og rammeverk. Også vet informanten, uten veldig kjennskap til det, at de har en del om temaene i samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE). «Der har de i hvertfall en del om lov, paragrafer, opplysningsplikt og tauhetsplikt». «Så vidt jeg vet, er det de som ivaretar det fra rammeplan for barnehagelærerutdanningen» (Høgskole A). Videre sier informanten at det er en utfordring at man ikke har så mye innsikt i hva de andre emnene fra de andre kunnskapsområdene har om.

Høgskole B sier at de i Barns utvikling, lek og læring (BULL) starter med grunnleggende kunnskap om barns utvikling. «Det å kunne identifisere, se barns utvikling i det her normalitetsbegrepet og se at normaliteten er ganske stor, vid og ulik hos barn er jo så viktig» (Høgskole B). Videre sier informanten at de i BULL 2 har noen læringsutbytter som er grunnleggende, og at de i andreklasse møter det i SRLE. Og så har studentene Språk, tekst og matematikk (STM) med fokus på barn med særskilte behov som utgangspunkt. Der er de lite innom vold, overgrep og omsorgssvikt, med det er en liten del av det. Informanten sier videre at det da handler om barns rettigheter, lover og etiske perspektiver som blir løftet opp. Studentene får kunnskap om ulike diagnoser, og om kartlegging. I tredje klasse i LSU kommer de inn på tverrfaglig samarbeid hvor de blant annet får kunnskap om hvordan de skal melde saker til barnevern. Høgskole B er ikke fornøyd med læringsutbytte i LSU, og sier at det kun er *kunnskap* om barn i vanskelige livssituasjoner, ikke noe under ferdighetstrening. «Så her

har vi ryggen fri!» (Høgskole B). Videre sier informanten «Og det går på tvers av det overordna læringsutbytte, selv om de selvfølgelig får litt ferdighetstrening i det her gruppearbeidet og der dem møtes, men jeg syns ikke det er nok da».

Høgskole C sier at det på deres høgskole kommer tydelig frem hvordan det skal jobbes med temaene vold og seksuelle overgrep, samt barns seksualitet.

Det står tydelig i både emneplaner og undervisningsplaner, hvordan det skal jobbes med det i læringsutbyttebeskrivelsene. Og så er det undervisningsplanen, at det er vi som spesielt er leid inn for å holde de forelesningene, så har det blitt fulgt opp med gruppesamtaler, case og sånn i undervisningen (Høgskole C).

***Hva fremkommer i informantene sine fortellinger om hvilken kompetanse barnehagelærere får om seksuelle overgrep hos barn på barnehagelærerutdanningen?»***

Høgskole B forteller at de starter med å gi studentene grunnleggende kunnskap om barns utvikling. «Og det er jeg veldig opptatt av!» (Høgskole B) Videre nevnes viktigheten av at studentene får kunnskap om normaliteten først, selv om studentene viser stor interesse for kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner. Dette snakker også Høgskole C om. «De må kunne mye om normalutvikling som handler om samspill, tilknytning og relasjoner, for at man skal kunne se skjevutvikling» (Høgskole C). Høgskole B sier at de underveis med barns grunnleggende utvikling, har sidetemaer som berører tema barn i vanskelige livssituasjoner. «Det er om barn som strever, og det er det på alle temaene...litt det her spes.ped. blikket og ulike læringsmønster» (Høgskole B). Videre sier informanten at observasjon første året, er kjempeviktig! De må ha grunnleggende observasjonskunnskap og som barnehagelærere ha et godt observasjonsblikk og sette det på agendaen.

«Tema barns seksualitet, hvis man tenker på utgangspunktet, hva er normalt og hva kan være avvik, så er det et tema som blir tatt opp i BULL 2 andre året» (Høgskole C). Det blir snakket om av lærerne på teamet, så har de i tillegg hatt eksterne forelesere.

Høgskole B sier at studentene får for lite ferdighetstrening på høgskolen, at det blir mye kunnskap. Og at det kan være vanskelig for studentene å få ferdighetstrening innenfor dette temaet i praksis og, fordi det er taushetsbelagt. Høgskole A nevner ikke spesifikt begrepet ferdighetstrening slik som Høgskole B, men sier at det er viktig at studentene har en viss grunnkunnskap om hvilke hovedinstanser og etater de skal samarbeide med, slik at det stiller

rustet til å si at «her vet jeg at vi skal kontakte barnevernet» eller «her vet jeg at vi skal kontakte et form for fagsenter eller ressurscenter i kommunen». Høgskole C snakker også om viktigheten av ferdighetstrening i utdanningsløpet.

Vi opptatt av den kombinasjonen av kunnskap og ferdighetstrening, derfor er en stor del av det siste året rollespill. Fordi du er nødt til å øve deg, men da er det noen studenter som sier «Må vi spille rollespill? Kan vi ikke bare sitte å snakke om det?» «Nei, det kan vi ikke, for du må kjenne det på kroppen!» For etter setning to kjenner du det, for du skal lære smalltalken, du skal følge dem inn og du skal sette deg ned å si «Dette har jeg tenkt vi skal snakke om». Så blir det stille, og da kjenner du det. Så man er nødt for å øve seg på det i trygge settinger og også få utfordret hverandre litt (Høgskole C).

Videre sier høgskole A, at erfaringsmessig så har det vært overlatt til barnehagene å lære opp nyutdannede eller de som jobber der, men at styrer ikke alltid har full oversikt over det heller. Høgskole B sier at det finnes så mye dårlig samarbeid, fordi vi er så dårlige på å avklare forventninger.

Så hadde vi dialogmøter, og hvor mye vi tenkte og trodde om hverandre! BUP og PPT som synes det er vanskelig å veilede i barnehagen på grunn av hva de tenkte om dem og motsatt. Så sitter vi der på det personlige planet, uten å løfte det opp til barnets beste! Så der igjen, ferdighetstrening på høgskolen (Høgskole B).

Videre sier Høgskole B at det vil ta noen år frem i tid for å få inn mer ferdighetstrening inn i studiet, men at det er noe med ferdighetstrening, med å virkelig få prøvd det. Det er ikke mulig å bli forberedt på slike saker i barnehagen, men hvis man øver på det, vil man takle det bedre enn om man bare har blitt fortalt om det.

Høgskole C forteller om BIVLS (Barn i vanskelige livssituasjoner) kursene som de har på høgskolen. Det er et kurs som er delt inn i del 1 og del 2. I del 1 har man en dag hvor det er generell informasjon om hva omsorgssvikt er, ulike former og ulike strategier hos barn. Det er om lover og regler, om barnevernstjenesten, paragraf 22 og om foreldresamarbeid. Både forelesning og casearbeid. Barn i vanskelige livssituasjoner del 2, er knyttet til emne LSU tredje året. Hvor det også er en hel kursdag, hvor mesteparten av dagen blir brukt til rollespill.

---

Da har vi en times forelesning, introduksjon, som handler om utfordrende samtaler og så er det arbeid med case mesteparten av dagen, hvor alle skal øve seg på å være barnehagelæreren og alle skal øve seg på å være mamma eller pappa. Så er det en oppsummering på slutten av dagen hvor vi ser filmen «den vanskelige samtalen» som er gitt ut av borgestadklinikken, som handler om hvordan man skal snakke med foreldre om rustematikk. Det er de emnene vi har knyttet de temaene til, hvor det kommer tydelig frem i emneplaner og programplaner, undervisningsplaner (Høgskole C).

Alle høgskolene har gjesteforelesere inne på skolen. Høgskole A har en avtale med SMISO i kommunen, som har en tretimers forelesning med studentene 2. året. Informanten har ikke deltatt på forelesningen selv, men sier den er grundig. Den går særlig inn på seksuelle overgrep, og viser til mye statistikk i forhold til hvem som forgriper seg på barn. Informanten kom med et eksempel om våre forestillinger om at kvinner ikke forgriper seg på barn, noe som statistikk viser at de faktisk gjør. Informanten ser på gjesteforelesningen som veldig nyttig. Høgskole B har ulike gjesteforelesere inne. De har hatt besøk av Redd barna og av Barnehuset, men det er knyttet til fordypning ledelse, så det favner ikke alle studentene. Videre forteller informanten om at de har to temauker som omhandler små barns rett til beskyttelse. Det er et tverrfaglig prosjekt hvor mange ulike profesjoner er tilstede, hvor det er forelesninger og arbeid i tverrfaglige grupper. Temaukene har flere ulike forelesere, lokale og gjesteforelesere. Margrethe Wiede Aasland er blant annet inne med en storforelesning hvor hun snakker om barns seksualitet og seksuelle overgrep mot barn. Øyvind Kvello har forelesning om tilknytning. Temaukene er obligatoriske og er, i følge informanten, veldig nyttige for studentene.

Høgskole C har flere gjesteforelesere inne. «Tema barns seksualitet, hvis man tenker på utgangspunktet, hva er normalt og hva kan være avvik, så er det et tema som blir tatt opp i BULL 2 andre året. Og der har det vært snakket generelt om det da, av lærerene på teamet, så har de i tillegg hatt eksterne forelesere».

De har besøk av Pia Friis, som er fagkonsulent i barnehagestiftelsen Kanvas. Hun foreleser om barns seksualitet, og har hatt et dagsseminar som har blitt fulgt opp av noen gruppesamtaler i emne. Margrethe Wiede Aasland foreleser om samme tema. «Hun snakker i det vide og det brede, snakker med store bokstaver» (Høgskole C).

Høgskole A vet ikke om skolen har noen arbeidskrav knyttet til tema seksuelle overgrep. Høgskole B sier at studentene har et arbeidskrav i LSU om tverrfaglig samarbeid. Arbeidskravet er knyttet til praksis, hvor de må ut i barnehagene for å se på det. De har også et arbeidskrav i 2. klasse, knyttet til særskilte behov. Høgskole C sier at arbeidskravene er knyttet mer til foreldresamarbeid, i ledelsespraksisen. Da handler det om hvordan du skal jobbe både med foreldre, kollegaer og andre samarbeidspartnere. Det er ikke ett spesifikt arbeidskrav som går på barn i vanskelige livssituasjoner, men det er en del av en større pakke.

Høgskole A sier at studentene har fra kapittel 2 til og med kapittel 6 i boken *Dørstokkmila* (2013) av Bratterud og Emilsen på pensum. Informanten sier at den boken er ganske dekkende, men at det er viktig å jobbe med det på ulike måter. Det kan være nyttig med diskusjonsgrupper og å ta opp ting i forelesninger, særlig disse temaene man ikke har så mye om. Videre sier informanten « Det har vært litt snakk om revidering...det har kommet ut noen nye bøker vet jeg, men det blir eventuelt fra neste studieår» (Høgskole A).

Høgskole B nevner samme bok som Høgskole A, men sier ingenting om kapitler.

Høgskole C sier at det er ganske mye pensum. De har noen hovedbøker som er hovedpensum, og hevder at skolen er gode på å anbefale tilleggslitteratur. «Vi har hatt noen revideringer. Det har vært Clausen *Det er noe med den ungen*, May-Britt Drugli og Ragnhild Onsøien som har skrevet *Den utfordrende foreldresamtalen*, den har ofte vært brukt». De bruker også boken *Relasjonsbygging i barnehagen*, som er skrevet av Charlotte U. Johannessen og Eva Mikkelsen, som omhandler utvikling av samhandlingskompetanse mellom barnehage, barnevern og foreldre.

Så har vi tilleggslitteratur, som er den dørstokkmila og så har Glaser skrevet en om Foreldresamarbeid og så er det selvfølgelig den *Veilederen til barnets beste* som handler om samhandling mellom barnehage og barnevern. Og en del fra lovverk, fra barnehageloven og barnevernsloven, med lover og regler, som også er pensum (Høgskole C).

***Hva fremkommer i informantene sine fortellinger om hvordan barnehagelærere kan avdekke seksuelle overgrep mot barn i barnehage?***

Høgskole B og C nevner observasjon som et viktig verktøy i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep mot barn. Høgskole B sier at observasjon er kjempeviktig! «De må ha grunnleggende

observasjonskunnskap og som barnehagelærere ha et godt observasjonsblikk og sette det her på agendaen». Videre tilfører Høgskole B at observasjonen i barnehagen kan være truet. Det fokuseres mer på kartlegging og det settes ikke av nok tid til observasjon. «Det blir litt tilfeldig! Vi observerer jo hele tiden, men det blir uformelt. Da blir det litt *syns, tenker, fortolker* ut i det fri, så det er i hvertfall jeg opptatt av» (Høgskole B). Høgskole C sier at barnehagelærere må kunne registrere endringer i barnets atferd, og at da må man kunne observere. «Og så vet vi noe om at det er stor variasjon i normalen men samtidig må de kunne observere endringer i barnehagens unike mulighet i at de ser foreldrene med barna to ganger om dagen over tid» (Høgskole C). Høgskole A nevner ingenting om observasjon.

Høgskole A, B og C snakker alle om barnehagelærerens danning. De sier at det handler om å bli presentert for fortellinger og i det hele tatt tørre å tenke tanken på hva barn kan utsettes for og hvordan dette kan foregå, og om å øve seg på å snakke om vanskelige ting. De sier at å få servert historier fra den virkelige verden, hvor voksne mennesker forteller om sin barndom med overgrep, er viktig. Det handler først og fremst om å forstå, og tro på, at det virkelig skjer. Alle Høgskolene forteller at studentene bør settes i situasjoner hvor de faktisk må konfronteres med denne type saker. «Du må faktisk ha den treningen, den refleksjonen rundt det, den øvelsen på å gjøre det» (Høgskole A). Videre sier Høgskole A at danning er en prosess, som ikke nødvendigvis oppleves som god for studentene. Og at det da er viktig å snakke med dem om det. «Da tenker jeg at man må utsettes for en del ting, høre en del ting som er vondt, ekkelt og ubehagelig for å gjennomgå den dannelsesprosessen inn i den delen av yrket» (ibid.).

Og jeg som har jobbet med det, blir jo rystet, skjelve og forbannet, men da må jeg bare bruke de forsvarsmekanismene jeg har. For det første må du identifisere de her forsvarsmekanismene du har, som Killèn skriver om og som vi har oppe i forelesninger. Identifisere dem, og finne ut hva er det som skjer og istandsette seg til å gjøre noe med dem. Det hjelper jo ikke ungen at du er trist eller forbannet, for da blir du lite handlingsdyktig (Høgskole B).

Jeg sier til studentene at det viktigste verktøyet du har i kassa di, er deg selv. Så da må du vite hvordan du har det med deg selv, hva du skal gjøre hvis det oppstår ting som er vanskelig. Og da er det jo som du sier, vanlig at man blir satt ut. Men blir du værende i det å bli satt ut, eller kobler du deg på etterpå for her vet du at noen trenger hjelp, eller dette må jeg finne mer ut av (Høgskole C).

Høgskole A og B sier at man må tvinge seg selv gjennom noen filmer og bøker og at det er viktig å komme seg over det tabubelagte og stigmatiserende. «Herregud hvor mye eksponering man trenger for å komme dit og hvor mye ansvar en tre-årig barnehagelærerutdanning har! Og hvis ikke studentene selv viderefører det her ansvaret, så er det ikke mange som klarer å istandsette seg» (ibid.). Høgskole B sier at det burde vært som med førstehjelp. En gang i året, eller annenhvert år. «Vi kunne sertifiseres som ved førstehjelp, det er jo litt samme greie. Det er jo ganske livsviktig for barn å bli ivaretatt og avdekket» (ibid.).

Høgskole A, B og C er alle inne på viktigheten av målrettet arbeid i forhold til barns kropp og seksualitet. Høgskole A sier at fagpersoner snakker en del om det å samtale med barn om, og nærmest informere de om, forskjellen på gode og vonde hemmeligheter. Høgskole B sier at det er den forebyggende veien man må gå, til det er helt naturlig. Det skal snakkes om kroppen helt fra de er små og det skal lages progresjonsplaner. Barna skal få se film og de skal leses for. Dette arbeidet trenger ikke foreldrene å informeres om i forkant, heller i etterkant sier Høgskole B. Høgskole C forteller at de har flere forelesninger om barns seksualitet for at studentene skal lære noe om hva som er normalt og hva som er avvik.

Høgskole A og B forteller begge at det er viktig med gode samtaler med barn. Høgskole A sier at det handler om kompetanse på å snakke med barn, og at det er en av de viktigste måtene å avdekke om et barn har vært utsatt for seksuelle overgrep på. «Det å kunne, kanskje ikke ulike teknikker, men ulike måter å samtale med barn på, begreper man kan bruke som barna kan forstå, som treffer barna» (Høgskole A).

De har holdt på med Snakkehjørnet og samtaler med barn i mange år nå og de avdekker jo hele tiden. Fordi de istandsetter barna til å være i dialog, og ungene vet at de kan komme å snakke. Så snakker dem om alt mulig, men så kommer dem med det og. De avdekker jo jevnt og trutt fordi de har et system som åpner for det (Høgskole B).

Høgskole B og C snakker om viktigheten av å ha en grunnleggende kompetanse på barns utvikling, på alle områdene.

Og særskilt det kroppslige der, det å kjenne barns væremåter, ulike væremåter og reaksjoner. Det å prøve å fortolke hva de prøver å si non-verbalt og verbalt. Og så må du, ikke minst ha relasjonskompetanse, omsorg og observasjon. Helt grunnleggende, at du vet hva du skal se etter, at du kan bruke blikket ditt og være deskriptiv (Høgskole B).



Vi har vært opptatt av at de må kunne mye om normalutvikling som handler om samspill, tilknytning og relasjoner, for at man skal kunne se skjevutvikling. Og så vet vi noe om at det er stor variasjon i normalen, men samtidig må de kunne observere endringer gjennom barnehagens unike mulighet i at de ser foreldrene med barna to ganger om dagen over tid. Er det endringer i det samspillet? Hvordan er barnet sammen med deg? Hvordan er barnet i relasjon til andre? Er det liksom sånn at det har vært livlig og glad, spretten og har lyst til å leke og så blir det innesluttet? (Høgskole C).

Det er noe med normalutvikling og skjevutvikling som jeg tenker de må vite noe om, og den refleksjonen over egen praksis, hva gjør du hvis, eller når du kommer opp i en situasjon hvor det er normalt å bli satt ut, men ikke la det stoppe der! Da kan det hende man tenker at «det var ikke det jeg hørte». Da må du si til seg selv, «hva er det jeg gjør nå?» og ta det med seg til styreren sin. Ikke til de andre ansatte, man må gå rett til toppen, eller så vil det være fire, fem som står og lur på hva som skjer med den moren eller faren når de kommer og henter. Så jeg er også veldig opptatt av retningslinjene (Høgskole C).

Høgskole B at den grunnpakken er så stor, så kunnskapen om vold, overgrep og omsorgssvikt må komme på toppen av det andre. «Og så lenge du ikke har det grunnleggende på plass så vil det hjelpe lite at du kan boka inn og ut der det står om tegn og signaler». «Vi blir litt på voksennivået, så det her med barns undring, barnesamtaler, leik og alt det her blir sånne grunnpakker, for det er ingenting du kan gjøre hvis ikke det er på plass»(i.bid). Og videre forteller Høgskole B at med det læringstrykket og læringsbølgen som er nå, er det viktig at vi tar litt tilbake. 85 % av barnehagelærerne sier at omsorg er det letteste å omsette i praksis, noe Høgskole B sier er nonsense! «Det blir så allmennmenneskelig, det blir sånn sekkebegrep»! «Læring og omsorg henger jo sammen, men så blir det delt likevel da». Det påpekes at selv om alle studenter går ut med en god grunnpakke og et godt syn på barn, så handler det også om å komme ut og kunne stå i det. Barnehagelærerne skal kunne artikulere den kunnskapen de har og være stolt over at «Yes, i dag har vi lekt!» «Og samtidig vite at den kunnskapen de har er bra, for barna har lært både det...og det...og det...» (Høgskole B).

### 4.1.2 Tolkning av data

Intervjuene gir meg mye informasjon om hva de ansatte på barnehagelærerutdanningen anser som viktig kompetanse i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i førskolealder. Jeg tolker det slik at de ansatte i første omgang har veldig mye tanker om hvor viktig dette tema er, og at de også føler et stort ansvar som barnehagelærerutdannere. Samtidig er det en viss forskjell for informantenes nærhet til selve tema på høgskolene, det skriver jeg litt om, fordi det kan være en årsak til ulikhetene skolene i mellom. Jeg har valgt å dele denne delen inn i tre overskrifter, hvor jeg tolker data ut i fra hvert enkelt forskningsspørsmål.

#### *Tolkning ut i fra forskningsspørsmål 1*

*Hva sier rammeplan for lærerutdanninger om hvilken kompetanse barnehagelærer skal ha om seksuelle overgrep i utdanning?*

Høgskole A har mindre kjennskap til rammeverket for barnehagelærerutdanning enn Høgskole B og C, men med bakgrunnsinformasjonen om forskjellen på antall årsverk på informantene, faller det seg naturlig. Informanten fra Høgskole A er relativt nyansatt og kjenner lite til den forrige rammeplanen, mens informanten fra Høgskole B har jobbet på samme høgskole i mange år. Informanten fra Høgskole C er relativt ny på skolen, men har mange års erfaring fra PP-tjenesten. Det blir vanskelig å sammenligne gammelt og nytt rammeverk hvis du ikke har kjennskap til det gamle. Alikevel tolker jeg det til at Høgskole B og C har jobbet grundigere med tema, og har satt det mer på agendaen enn Høgskole A. De virket mer oppdatert, både ut i fra hva jeg fikk av informasjon i intervjuet og ved innsyn i skriftlige oppdaterte emnebeskrivelser og studieplaner.

Endringen Kunnskapsdepartementet fastsatte 15. mars 2016 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler har endret ordlyden under *læringsutbytte og ferdigheter*. Begrepene *vold* og *seksuelle overgrep* har blitt inkludert i begge formuleringene, for å sikre at barnehagelærere får kunnskap om disse temaene. Høgskolene bekrefter at dette var en etterlenget endring, som måtte til. Gjennom intervjuene uttrykker Høgskolene dette som et viktig grep i arbeidet med å gi studentene kompetanse om vold og seksuelle overgrep på barnehagelærerutdanningen. Jeg tolker det dit hen, at denne endringen må til for at alle høyskoler skal ta dette på alvor. Det er et tabubelagt tema, som mange har vanskeligheter med å snakke om. Høgskolene sier ved flere anledninger at dette tema er utfordrende. «Det tok mange år før jeg kom i posisjon og fikk legge det inn, for det var ingen som ville snakke om

det» (Høgskole B). Uten krav, er det lett å skyve det unna. Høgskole A setter ord på akkurat det: «Det har blitt mer fokus på at det ikke skal tabubelegges, og at det faktisk brukes ord som vold og seksuelle overgrep, tydeliggjør at det er viktig å snakke om». Det stiller et krav til høgskolene og til lærerene, det en bindende fordeling av ansvar som må tas på alvor. Høgskolene uttrykker at det må til for at det skal skje noe. Da kan ikke lærere si «å, ja vi snakker litt generelt om ulike samfunn, ulike kulturer, tanker om foreldresamarbeid og jeg forstår det sånn» (Høgskole A).

Jeg opplever at de ansatte på høgskolene er opptatt av endringen i rammeplan for barnehagelærerutdanningen. I sine svar, fokuserer de på tydeligheten av det ansvaret endringen gir dem som barnehagelærerutdannere, og på utviklingen mot et tema med mer åpenhet. Det er et stort fokus på begrepene vold og seksuelle overgrep, noe som sier meg at dette, ikke bare er nytt på papiret, men at det oppleves nytt for lærerene. Det må innarbeides hos mange, mens det for noen er en helt naturlig del av dagligtalen.

Veldig kortfattet, får jeg innblikk i hva det står i studieplaner og emnebeskrivelser om hva barnehagelærerstudentene skal få av kompetanse knyttet til tema. Det oppleves som litt informasjon om mange enkeltdeler, mulig fordi det blir mye stoff for informantene å videreformidle.

### *Tolkning ut i fra forskningsspørsmål 2*

*Hvilken kunnskap får barnehagelærere om seksuelle overgrep hos barn på barnehagelærerutdanningen?*

Jeg opplever at det er en forskjell i hva studentene får av kunnskap gjennom gjesteforelesere, undervisning, gruppearbeid og arbeidskrav. Alle høgskolene har satt det på agendaen, men i ulik grad. Studentene ved Høgskole A har en tre-timers forelesning med SMISO i løpet av tre år. Forelesningen omtales som nyttig og informativ, og som et viktig ledd i studentenes kunnskap om tema seksuelle overgrep. I tillegg er de noe innom tema i ledelse og i SRLE. Høgskole B har et to ukers årlig seminar som de startet med for mange år tilbake, hvor mange ulike profesjoner møtes til storforelesninger og gruppearbeid. De henter gjesteforelesere som er eksperter på tema. Studentene har flere arbeidskrav knyttet til tema, samt forelesninger om barns seksualitet. Det samme gjelder Høgskole C. De har flere kurs knyttet direkte til tema og henter inn flere gjesteforelesere i emnene. Samtidig har de et bredt utvalg i pensumlisten sin og anbefaler mye tilleggslitteratur. Jeg tolker det dit hen, at Høgskole B og C ser viktigheten

av å sette av tid til tema seksuelle overgrep og at de tar seg tid til det. Det blir prioritert! Det skal gjennomføres med de beste foreleserene på markedet, og det skal være en variasjon mellom kunnskaps- og ferdighetstrening. Ved Høgskole A er det prioritert i mindre grad. En tre-timers forelesning med SMISO i løpet av tre år utdanning, som helt klart er eksperter på sitt fag, gir studentene kunnskap om tema. Det oppleves likevel som en enkel måte å følge rammeverkets endringer for barnehagelærerutdanningen.

Ved Høgskole A oppfatter jeg at det er et dårligere samarbeid mellom seksjonene enn ved Høgskole B og C, som gjør at hver enkelt lærer har mindre kjennskap til hva studentene får av kunnskap i andre fag. Det vil derfor være vanskelig for meg å si sikkert at studentene ved Høgskole A får mye mindre kunnskap om seksuelle overgrep enn ved Høgskole B. Jeg tenker at det kan handle om at informanten ved Høgskole A ikke er nok oppdatert på, og har for lite kjennskap til, den kunnskapen studentene får i de andre fagene. I tillegg viser informantene fra Høgskole B og C et mye større personlig engasjement for tema, som studentene helt klart kan dra nytte av.

Grunnleggende kunnskap om barns utvikling og observasjon nevnes av alle høgskolene. Jeg tolker det til at det er noe alle får kunnskap om på utdanningen og at det er inne som temaer første året. Høgskolene sier at for å oppdage eventuelle avvik hos barn, må de ha kunnskap om normalutviklingen først. «Og så lenge du ikke har det grunnleggende på plass så vil det hjelpe lite at du kan boka inn og ut der det står om tegn og signaler» (Høgskole B). Og for at studentene skal oppdage sjevutvikling hos et barn, må de ha grunnleggende ferdigheter i observasjon. «Og så vet vi noe om at det er stor variasjon i normalen, men samtidig må de kunne observere endringer gjennom barnehagens unike mulighet i at de ser foreldrene med barna to ganger om dagen over tid» (Høgskole C). Dette er kunnskap høgskolene mener barnehagelærere må ha, for å kunne oppdage barn som er utsatt for seksuelle overgrep.

En annet fellestrekk hos de tre høgskolene er at de omtaler viktigheten av ferdighetstrening i utdanningsløpet. Alle informantene poengterer at studentene må utfordres i praksis, og at det er for lite av det i løpet av den treårige utdannelsen slik det er nå. Jeg observerte et engasjement hos informantene da begrepet ferdighetstrening kom på banen, som for meg tydeliggjorde dette som et nødvendighet i studentenes utdanningsløp. Høgskole B sier at studentene får for lite ferdighetstrening på høgskolen, at det blir mye kunnskap. Høgskole C bekrefter viktigheten av øvelse i praksis. «I trygge settinger, som jo da er i mindre grupper, har du muligheten til å øve deg. Om et halvt år, da er det ikke lenger øvelse, da er det i det virkelige

livet» Informantene uttrykker at studentene må bli utfordret på situasjoner de kan møte på i praksis, situasjoner som kan oppleves vanskelige. Det kan være den vanskelige samtalen med foreldre, møte med en tverrfaglig samarbeidspartner eller det første møtet med et barn som er utsatt for overgrep.

Det er vanskelig å øve seg på et møte med barn som er utsatt for overgrep, men alle informantene gav uttrykk for at studentene må bli utsatt for historier fra virkeligheten. Historier som blir fortalt av en person som selv har opplevd å leve med seksuelle overgrep i oppveksten, eller for eksempel gjennom opplysende filmer. En sammenheng mellom de tre høgskolene, er at de knytter denne tematikken opp mot egen sårbarhet. De forteller at hvis du som barnehagelærer skal klare å møte barn som er utsatt, ta den vanskelige samtalen med foreldre og kunne samarbeide om det med andre etater, så må du vite hvordan du har det med deg selv. «Da tenker jeg at man må utsettes for en del ting, høre en del ting som er vondt, ekkelt og ubehagelig for å gjennomgå den dannelsesprosessen inn i den delen av yrket» (Høgskole C). Dette bekrefter Høgskole B ved å si: «Det hjelper jo ikke ungen at du er trist eller forbannet, for da blir du lite handlingsdyktig». Høgskole A snakker om at det er viktig å jobbe med egen sårbarhet, fordi man har med seg private ting inn i profesjonsutøvelsen. Hun setter spørsmålstegn ved hvordan det da håndteres. «Vi har hatt studenter som har begynt å gråte og gått ut av forelesning, men det har vært andre temaer hvor det var noen studenter som følte seg støtt» (Høgskole A). Dette viser at det å jobbe med egen sårbarhet må være en del av utdanningen for barnehagelærere.

### *Tolkning ut i fra forskningsspørsmål 3*

*Hvordan kan barnehagelærer avdekke seksuelle overgrep mot barn i barnehage?*

I arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep mot barn i barnehage, kommer informantene med mye gode refleksjoner over hva de trenger kompetanse på gjennom utdanningsløpet. Det er likevel et mønster jeg fanger opp, som tydeliggjør hvor viktig informantene tenker at dette tema er i praksis. Det er *samtaler med barn*. Alle høgskolene oppgir det som en av hovedgrunnene til at overgrep oppdages i barnehagen. Det må være rom for samtaler med barn i hverdagen, det kan være planlagte samtaler eller samtaler generelt i løpet av dagen. Barna skal vite at de kan komme til barnehagelæreren eller en av de andre med det de har på hjertet. Jeg opplever at informantene ser på det som en måte barna skaffer seg tillit til den voksne på. De skal oppleve at de blir sett og hørt, uansett hva det måtte være. En av informantene forteller om en barnehage som har opprettet noe de omtaler som *snakkehjørnet*. Det har hjulpet mange

barn til å åpne seg om det de har opplevd. «Så snakker dem om alt mulig, men så kommer dem med det og. De avdekker jo jevnt og trutt fordi de har et system som åpner for det» (Høgskole B).

Informantene syns det er viktig at barna har kunnskap om seksuelle overgrep. De sier at barnehagene må lære barn om dette tema, slik at de vet at det de blir utsatt for er galt. De skal vite om gode og vonde hemmeligheter, og de skal vite hvor grensen går. Høgskole B sier at det er den forebyggende veien man må gå, til det er helt naturlig for barna. Informanten sier det er viktig med åpenhet, men at det kan være lurt å ha det i et system. Det poengterer informanten ved å si at det skal snakkes om kroppen helt fra de er små og det skal lages progresjonsplaner.

## 4.2 Sammendrag

I dette kapittelet har jeg, gjennom presentasjon av data, analyse og funn forsøkt å identifisere mønstre, sammenhenger og fellestrekk ved Høgskolene. I analysen, har jeg trekt ut de delene av datamaterialet, jeg tenker at samsvarer med min problemstilling.

Det er mange fellestrekk ved Høgskolene. Enkelte temaer går igjen hos alle, noen temaer blir omtalt av to av tre informanter. Den eneste store ulikheten jeg opplever mellom høgskolene, som kan være verdt å nevne, er forskjellen på informasjonsflyten avdelingene i mellom. Det blir for meg tydelig at lærere med et stort engasjement for seksuelle overgrep som tema, også tilegner seg mer kunnskap om det og samtidig sørger for at det blir bygd broer mellom de ulike fagene. Dette blir det ikke lagt vekt på videre i oppgaven, fordi jeg anser det som mangel på samarbeid, som ikke trenger å ha noe med i hvilken grad studentene får mye eller lite kunnskap om hvordan de skal avdekke seksuelle overgrep mot barn i førskolealder.

Jeg har valgt å trekke ut fire temaer, som jeg anser som mine funn i analysen. De utmerker seg som spesielt viktige for informantene og som jeg skal dra inn i drøftingsdelen i oppgaven. Funnene har resultert i fire overskrifter; *Observasjon i møte med barn*, *Sårbarhetens plass i barnehagelærerens dannelsingsprosess*, *Mer undervisning – mindre kunnskap?* og *samtaler med barn*. Disse funnene skal jeg drøfte i lys av den teorien jeg har valgt ut som relevant i oppgaven.

## 5. Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg studiens viktigste funn, som utkrystalliserte seg gjennom arbeidet med analysen. Jeg har valgt ut fire overskrifter som inneholder ulike temaer som blir drøftet i lys av teorien om seksuelle overgrep, nærhetsetikk og Julie Kristeva. De fire overskriftene er *Observasjon i møte med barn*, *Sårbarhetens plass i barnehagelærerens dannelsingsprosess*, *Mer undervisning – mindre kunnskap? Kunnskap- og ferdighetstrening i utdanningsløpet* og *Samtaler med barn*.

### 5.1 Observasjon i møte med barn

To av informantene snakket om viktigheten av å ha grunnleggende observasjonskunnskap og evnen til å ha et observasjonsblikk i arbeid med barn. De sier at barnehagelærere må kunne ha denne grunnkunnskapen for at de skal kunne få med seg endringer i barns atferd og samspill i møte med andre, som igjen kan være en indikasjon på at barnet er i en vanskelig livssituasjon. Indikatorer er atferdsmessige og emosjonelle signaler som kan tyde på at et barn har vært utsatt for overgrep. For å kunne avdekke seksuelle overgrep er det viktig å ha generell kunnskap om hvilke signaler en skal se etter og hva som skiller disse signalene fra barn som ikke er misbrukt, samtidig som disse signalene må observeres av de voksne i barnehagen. Observasjon i barnehagen kan forgå på ulike måter, som hver for seg fordrer at du har en nærhet eller en distanse i relasjonen til barnet i rollen som observatør. Buber peker på to måter å ha en relasjon på. Han snakker om en «jeg-det»-relasjon, som han omtaler som den vanlige dagligdagse samhandlingen med de tingene vi har rundt oss. Det betyr at et menneske kan se den andre på avstand, som en ting, en del av miljøet. I en observatørrolle kan det være at barnehagelærere vil se et barn som vekker bekymring på avstand, få et utvendig blikk på hvordan det fungerer sosialt med de andre barna i gruppa. Hvis barnehagelæreren kommer for nær barnet, vil selve observasjonen kunne komme for mye i bakgrunnen for det som skal observeres. Buber sier at grunnordet «jeg» og «det» snakker om en verden som er karakterisert gjennom ulike forsøk på å analysere, beskrive og definere, som gjør det mulig å markere objektenes grenser og innordning mellom andre gjenstander og objekter. Og det er vel det som er målet med observasjonen? At vi skal analysere, beskrive og definere hvordan dette barnet fungerer sett utenifra? At jeg inntar en «jeg-det» rolle, som ikke innehar noen gjensidig kommunikasjon med barnet i den tiden observasjonen foregår? Er det sånn at barnehagelæreren kan gå inn i en observatørrolle som et «jeg-det»? Og er det i det hele tatt mulig å ikke påvirke ved å innta en

utvendig observatørrolle? Det kan være stressende for barn å se en person sitte ned for å notere, som igjen kan føre til at det vil kunne oppføre seg helt annerledes enn det vanligvis gjør. I det øyeblikket barnehagelæreren inntar et studerende blikk, kan barnet bli til en fremmed «andre», som man ikke møter på en likeverdig måte gjennom gjensidig kommunikasjon. Er det den opplevelsen et barn kan sitte igjen med da barnehagelæreren observerer? Blir barn objekter for observasjon, uten en evne til å være aktiv deltakende i relasjon til observatøren? Hvordan vil det oppleves for et barn som er utsatt for seksuelle overgrep, som i utgangspunktet opplever skam og skyld? Ved full distanse, hvor barnet objektiveres vil tilliten forvinne og relasjonen brytes. Levinas snakker om «Den andres ansikt» i sin etikk, som ofte blir omtalt som ansiktets etikk. Det handler om å kunne se Den Andre, og anerkjenne at Den Andre er suveren og annerledes, men også anerkjenne at Den Andre ligner meg (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen 2007, s.55). Han sier at kravet om å gi den andre respons allerede når jeg stilles overfor den andres ansikt, bli en etisk grunnforutsetning for all omgang med andre. En barnehagelærer som setter seg ned for å observere et barn som vekker bekymring sett utenifra, vil det kunne gi den repsonsen barnet har krav på? Et barn som er utsatt for seksuelle overgrep trenger voksne som det er hundre prosent trygg på og som kan hjelpe det i gang med å fortelle. En barnehagelærer med et studerende blikk på utsiden, vil kunne oppleves som en utrygg setting for barnet. Buber sier alikevel at evnen til å la seg berøre innebærer at en evner å distansere seg fra barnet, ta avstand og se det fra utsiden. Det handler om at relasjonen skal ha tillit, men også en kontroll for å utgjøre en helhet. Vi er alle subjekt og objekt! Men for at vi ikke skal falle i «reifieringsfella», må vi kontinuerlig være klar over at vi observerer gjennom egne briller, og må rådføre oss med barnet når det gjelder egne oppfatninger. Den atferden barnet viser kan vi ikke omforme til en egenskap barnet har. For hvordan kan vi definere barnets indre opplevelse? Hvordan kan vi bestemme hvordan verden ser ut fra barnets perspektiv? Det er nok stor enighet om at vi ikke skal behandle andre mennesker som objekter, men samtidig vil jeg si at subjekt-objekt tanken ligger dypt i vår kultur, i vår forståelse og i våre vitenskapsidealer. Men hva hvis vi observerer ved å gå inn i en «jeg-du»-relasjon med barnet, hvor vi er deltakere i observasjonen? «Jeg-du»-relasjonen omtaler Buber som et møte. Han sier at det er noe helt annet enn et «jeg-det», og mener at det er her mennesket treffer sitt innerste vesen, i en virkelig dialog. Jeg kan forholde meg personlig til et «jeg-du-forhold», hvor jeg betrakter barnet og meg selv som likeverdige. Deltakende observasjon handler om at barnehagelæreren skal være deltakende og observerende på en gang. Det vil si at barnehagelæreren kan sitte på gulvet og være deltakende i lek sammen med barnet, som i en «jeg-du»-relasjon hvor begge parter er likeverdige. Levinas mener det handler om å oppgi



egen posisjon som subjekt i møte med den andre som et objekt. Det kan by på etiske utfordringer. Hva skjer hvis barnehagelæreren er nær barnet og så plutselig trekker seg unna og tar avstand fra barnet, for å få et utvendig blikk i observasjonen? For et barn vil det kunne oppleves som et tillitsbrudd og et svik, som igjen vil kunne fremkalle følelser hos barnet som ikke er forenelige med den egentlige observasjonen. På en side skal du være nær barnet, på en annen side kunne ta avstand. Som barnehagelærer må du ha en evne til å pendle mellom nærhet og distanse til barnet. Dette er en generell utfordring for de som skal observere sine egne. Hvor tett bør vi nærme oss i en observasjon? På hvilken måte får vi et mest mulig riktig bildet av barnet i relasjon til andre barn? Å sikre balanse mellom tilstrekkelig nærhet og distanse, utfordrer alle barnehagelærere. Et misbrukt barn vil ha vanskeligheter med å åpne seg om sine opplevelser, når relasjonen er preget av full distanse. Samtidig vil det være vanskelig for en barnehagelærer å oppdage en fortelling om seksuelle overgrep, i en relasjon preget av null kontroll.

## 5.2 Sårbarhetens plass i barnehagelærerens dannelsingsprosess

Alle informantene snakket om hvordan barnehagelærere trenger å kjenne seg selv i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i barnehagen som en prosess i barnehagelærerens danning. De fortalte at de som ansatte på barnehagelærerutdanningen ofte har kjent på hvor vanskelig det kan være å undervise studenter innenfor dette temaet, fordi det bringer frem noen følelser og forsvarsmekanismer i dem. En av informantene fortalte at hun i en forelesning brøt ut i gråt, da de snakket om Christoffer-saken. «Jeg ser hvor vanskelig det var for meg å snakke om det, så da måtte vi ta en pause, og studentene har jo forståelse for det. De er jo glad for at de får jobbet med sånne temaer og at man får øvet seg opp på slike ting» (Høgskole A). En annen forteller at enkelte lærere fraskriver seg ansvaret for undervisning om temaet seksuelle overgrep fordi de ikke takler det følelsesmessig. Studentene må bli presentert for fortellinger fra det virkelige liv, hvor voksne forteller om sin barndom med overgrep. De må konfronteres med og utfordres på slike saker. Det handler først og fremst om å forstå, og tro på at det virkelig skjer. Samtidig må de øve seg på å snakke om det med andre studenter. Denne prosessen kan være en vond og tung prosess, men ytterst viktig. Kristeva sier at vi som mennesker konfronteres med vår innerste angst og sårbarhet, med alle de uforklarlige drømmene vi som mennesker bærer på, som vi ikke kan fortelle til noen fordi de ikke lar seg dekke av språklige konvensjoner, men som likevel manifesterer seg som sammenbrudd eller

opprør i vår tale (Kristeva 2008). I møte med barn som er utsatt for seksuelle overgrep, vil det oppstå følelser, et opprør i kroppen. Hos noen dukker det opp sinne og frustrasjon, andre kan oppleve en ukontrollerbar gråt eller en følelse av angst. Noen få klarer å stå i det uten synlige tegn til opprør i kroppen. Det finnes ingen riktige eller gale reaksjoner, og både type og intensitet vil variere fra person til person. Kristeva sier at vi er ansvarlig for våre egne holdninger og legger vekt på en individuell erkjennelse. «Vi kommer ikke til oss selv før vi har konfrontert det uhelelige i oss selv» (Engebretsen og Solvang 2010, s.). Det kan være lett å glemme seg selv når man står nær noen som har det vanskelig. Vi reagerer ofte spontant, og i saker med seksuelle overgrep blir vi aldri forberedt. Hvordan vil et barn som er utsatt for overgrep oppleve det, hvis barnehagelæreren møter det med sterke følelser, når det endelig har tatt seg mot til å fortelle? La oss si at barnehagelæreren uttrykker sinne ovenfor overgriperen, som i noen tilfeller kan være pappen til barnet. Barn er ofte utsatt for overgrep av en de har en nær relasjon til, og som bruker sin relasjon og tillit til å få overgrepet til å fremstå som en omsorgshandling. Mange vet ikke at det de opplever er galt, og med et barn som er misbrukt av pappen sin, kan det være vanskelig å forholde seg til en barnehagelærer som er sint på pappa. Det samme kan gjelde i en situasjon hvor barnehagelæreren tar til tårene. Barnet vil kunne tolke det dit hen, at barnehagelæreren ble lei seg og at det var barnet sin feil at tårene trillet. Hver voksen har sin personlige stil. Bevisstheten om den, og viljen til å utvikle den, kan imidlertid variere. Når man blir involvert i et barn som har vært misbrukt seksuelt, må man være forberedt på at det kan sette i gang egne følelser og reaksjoner. Denne bevisstgjøringsprosessen utfordrer barnehagelærerens evne til å identifisere de reaksjonene det får både på barnet og på prosessen. Føler man seg berørt eller ubehagelig til mote når noe fortelles? Fornemmer man spill? Blir man flau eller sint i forbindelse med det som blir sagt, eller i kontakten med barnet? Svarene på disse spørsmålene kan ha betydning for kommunikasjonen: *om* barnet vil fortelle, *hvor mye* barnet vil fortelle, og *hva* barnet vil fortelle om. I barnehagen blir man veldig nært knyttet til barna, og slike situasjoner vil alltid gå følelsesmessig inn på den enkelte. Har man det ikke bra selv, er det vanskeligere å ta vare på noen andre. Ingen mennesker kan hjelpe andre ut av situasjoner de selv ikke har erfart. Det er i den personlige erfaringen av lys og mørke at mennesker kan møtes (Nowen 2004). Barnehagelærerens møte med et barn som er utsatt for seksuelle overgrep fordrer at barnehagelæreren kan se på egen sårbarhet som en grunnleggende menneskelig egenskap. Denne sårbarheten, kan i følge Kristeva, føre til en dypere innsikt. Hun hevder at betydningen av sårbarhet som kilde til forståelse forutsetter at vi anerkjenner oss selv som kroppssubjekter. Det gir oss muligheten til å se sårbarhet som en ressurs, ikke bare en utsatthet. Buber sier at

det i relasjoner er viktig med en bevissthet om egen væremåte i møte med andre, for å møte omverdenen på en god måte. Videre sier han at måten vi mennesker svarer på, gjennom tale og handling på disse hendelsene vi kommer opp i gjennom relasjon til andre, er avgjørende. Den ene situasjonen i akkurat det ene øyeblikket mellom et barn og en barnehagelærer, vil aldri komme tilbake. Så hvordan skal vi jobbe med denne sårbarheten, slik at vi klarer å bli bevisst vår egen væremåte? Og hvordan vil vi oppleve det selv, som barnehagelærer, å få en sak om seksuelt misbruk i fanget, uten å ha jobbet med denne sårbarheten som Kristeva snakker om? En situasjon hvor et barn forteller at det har blitt misbrukt, vil kreve en reaksjon som ikke kan forberedes på forhånd. En av informantene fortalte at vi blir nødt til å identifisere forsvarsmekanismene våre. Identifisere dem og finne ut hva det er som skjer. En annen sa at det er helt naturlig å bli satt ut, men at det handler om evnen til å koble seg på igjen etterpå for her vet du at noen trenger hjelp, eller at dette må du finne ut mer av. Det er en frykt, som vi må bringe opp og frem. Nowen (2004) sier at vi ikke nødvendigvis skal lete frem til sårbarheten i oss selv, men vi skal ha en bevissthet om og vilje til å anerkjenne og utforske tvetydigheter ved våre livsbetingelser. Vi må begynne med oss selv. Når man skal samtale med barn med slike erfaringer uansett type sensitivt tema, er det derfor viktig at man har et avklart forhold til de utfordringene som kan ligge i møte med barn med slike erfaringer. Grad av bevissthet om egen barndom, eventuelle barndomstraumer og egen seksualitet er særlig betydningsfullt, fordi det er disse forholdene man utfordres på i møte med det overgrepsutsatte barnet. Kristeva skriver at vi må forsøke å sette forståelsen av oss selv på prøve. Vi må åpne oss for det ulogiske, merkelige, foruroligende, unormale og syke som vi alle går å bærer på. Klarer vi det, vil vi se at annerledsheten ikke er unntaket, men hovedregelen (Kristeva 2010). For hva skjer i praksis med de barnehagelærerene som får servert en historie fra et barn, uten å ha jobbet med det på forhånd? Hva skjer med det barnet? Og hva har det da og si for de barnehagelærerene som er ferdig utdannet ved en høyskole og skal ut i praksis, at de har jobbet med sin egen sårbarhet i møte med seksuelle overgrep på skolen? Barn forteller ikke mer enn den voksne tåler å høre. For overgrepsutsatte barn kan det være avgjørende å oppleve at den voksne «tåler» barnets virkelighet og smerte, og at den voksne vil være i stand til å ta vare på henne dersom hun velger å dele såre og vonde erfaringer.

Informantene snakker mye om viktigheten av å utfordre studentene på de vanskelige temaene. Vise de filmer, gi de historier fra virkeligheten, la de jobbe med case-arbeid, lese om det og ikke minst snakke om det! Hva føler du nå? Hvorfor kjenner du på de følelsene? Vi må

dele på vår alles gitte sårbarhet som mennesker! Hver og en må delta uten at vi visker ut det faktum at alle er særegne, og det er å erkjenne den delen som ikke kan deles (Kristeva 2010)..

### 5.3 Mer undervisning – mindre kunnskap? Kunnskaps- og ferdighetstrening i utdanningsløpet

Kunnskap- og ferdighetstrening på høyskolene er viktig, men hva er viktigst med tanke på avdekking av seksuelle overgrep i førskolealder? Hva skal ta mest plass i utdanningen, og hva har studentene mest utbytte av? Under intervjuene fikk jeg en opplevelse av at lærerene kjempet for mer ferdighetstrening på studiet, spesielt med tanke på seksuelle overgrep som tema. En av informantene uttalte at det blir for mye kunnskap. Kunnskapsdepartementet endret rammeplan for lærerutdanningene, for å tydeliggjøre hva lærerstudentene og barnehagelærerstudentene skal kunne om vold og seksuelle overgrep. Endringene trådte i kraft 1. august 2016. Det vil si at alle som avslutter barnehagelærerutdanning etter studieåret 2016-2017, har kompetanse i tråd med endringene i rammeplanen. Men hva slags kompetanse er det snakk om her? Rammeplan sier at barnehagelærere «skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldene lovverk» (Kunnskapsdepartementet). Denne endringen er omtalt som læringsutbytte:

Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte er beskrevet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten av kunnskapen, ferdigheten og den generelle kompetansen (NOKUT, u.å.).

Det finnes mange måter å lære- og skaffe seg erfaring på. Informantene omtalte denne endringen som en måte å konkretisere deler av det studentene skal ha om, innunder barn i vanskelige livssituasjoner. Det har blitt mer spisset, så undervisningen kan ikke bli for generell, mangelfull og tilfeldig. Vold og seksuelle overgrep må være en del av undervisningen studentene skal få! Denne endringen handler om, i følge informantene, om kunnskap. Studentene skal ha kunnskap om temaene vold og seksuelle overgrep. Informantene gir meg inntrykk av at de i begrepet kunnskap legger det jeg kaller for tradisjonell tavleundervisning til grunn for undervisningen. Det intrykket får jeg fordi de omtaler ferdighetstrening som noe annet enn kunnskap. Hvorfor er tavleundervisning en «dårligere» løsning i arbeidet med seksuelle overgrep? Det er viktig å styrke den teoretiske kunnskapen til barnehagelærere. Alle

må ha en grunnkompetanse om tema, som vil si at de skal ha kunnskap om hva seksuelle overgrep er, derunder ulike definisjoner, forekomst av overgrep og om hvem som forgriper seg på barn. De må kunne noe om indikasjoner på seksuelle overgrep, hvordan de skal avdekke overgrep, hvordan de skal sette i gang nødvendige tiltak og om hvilke senskader barn kan få. De må og kunne noe om gjeldende lovverk. Men er det sann at lærere opplever at denne typen undervisning gir et dårlig utbytte for studentene? Som et supplement i undervisningen kan det være nyttig å bruke andre virkemidler. Det kan være enklere å memorere pensum når det er historier fra virkeligheten. Lærere kan ta i bruk for eksempel filmer. Filmer kan berøre, skape empati og engasjement hos studentene. Det er helt i tråd med det informantene nevner som en viktig del av undervisningen. Studentene må kjenne det på kroppen! Kristeva spør seg om vi i det hele tatt trenger psykoanalytikere i tider som disse og trekker linjer tilbake til opplysningstiden og Diderots skuespillerparadoks. Hun gir oss et bilde av hvordan vi berøres som mennesker. For hvor ulikt kan det være å høre noe bli formidlet i undervisning av en lærer som har innlært kunnskap på området, i motsetning til å høre det samme av en person som har erfaringsbasert kunnskap fra virkeligheten? Historier fra virkeligheten berører! Det vil kunne gi studentene en virkelighetsforståelse av at dette faktisk skjer, som er det viktigste i arbeidet med å avdekke overgrep hos barn. Det er nok utfordrende for mange lærere å gi en undervisning som gir inntrykk og setter spor, spesielt om et så vanskelig tema. Noen, i følge informantene, takler ikke å gi denne undervisningen og fraskriver seg ansvaret for det, andre kan «bryte» sammen fordi det berører så sterkt. Jeg tenker at en undervisning med en lærer som viser berørthet, vil gi mer inntrykk, enn en lærer som underviser uten tegn til følelsesmessig engasjement på den ene eller andre måten. Det viser alvor og det viser en sårbarhet vi må erkjenne i oss selv og for andre. Kristeva sier at for at vi skal kunne endre vår opptreden og holdninger i møte med andre, må vi begynne med oss selv. Hun hevder at det finnes et slektsskap mellom oss og De andre – de som er annerledes, dem vi holder på avstand. Hva med de som underviser i disse temaene da? For at de skal kunne undervise om seksuelle overgrep og gi studentene et godt læringsutbytte, må ikke de også ha erkjent denne sårbarheten i seg selv? Informantene forteller alle om at de leier inn personer med spisskompetanse på området for å holde seminar for studentene. Dette mener de er et viktig grep i studentenes kunnskap om seksuelle overgrep. Det sørger for at alle studenter får samme kunnskap, og det kommer fra personer som er fortrolig med å undervise i akkurat dette tema. Det gjør at studentene sitter igjen med et bredere kunnskapsområde omkring tema, samtidig som informantene sier at de eksterne forelesere går rett på og snakker med store bokstaver. Det er viktig for forståelsen av at dette virkelig skjer, ofte, og med mange.

Rammeplanen sier at barnehagelærere

kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste (Kunnskapsdepartementet).

Denne endringen står oppført som ferdighetsmål i utdanningen, som sier noe om at de skal ha ferdighetstrening som en del av opplæringen. Informantene sier mye om ferdighetstrening, som jeg har beskrevet i analysen. De savner mer ferdighetstrening fordi de opplever at studentene får et mye bedre læringsutbytte av den type læring. Det er akkurat som om mer undervisning, gir mindre kunnskap, fordi det ikke er den type læring de har behov for. De nevner opp til flere ganger at studentene må øve, øve og øve! De må utsettes for det som er vanskelig! Et eksempel på det er å ha den vanskelige samtalen med foreldre i barnehagen. Som kommende barnehagelærere er det viktig å ha reflektert rundt hvordan du kan snakke om vold og seksuelle overgrep. Gjennom erfaring med å snakke sammen om et tabubelagt tema, blir man tryggere på det. Denne erfaringen er livsviktig for enkelte! Det er barna som blir skadelidende under barnehagelærerens frykt for å ta det opp med styrer, andre instanser og foreldre. Og det er vårt ansvar! Hvorfor er det likevel så vanskelig? En av informantene snakket om viktigheten av at barnehagelærere øver seg på å samarbeide tverrfaglig. Informanten sa at det finnes så mye dårlig samarbeid rundt omkring, fordi vi er for dårlig til å avklare forventninger. I *små barns rett til beskyttelse – med blick mot utdanningsinstitusjoner* skriver Bodil Mørland (2011) at tverrfaglig samarbeid er noe som må læres. Hun sier at det innebærer kunnskap om hverandres arbeidsområder, ulike fagtradisjoner, kultur og språk, tillitsbygging og riving av barrierer. Profesjoner bygger på ulike kunnskapstradisjoner og kan se ulikt på utfordringer som dukker opp i arbeidet med avdekking av seksuelle overgrep. De kan se på samme sak, men se det på ulike måter. Studentene overtar profesjonenes kunnskapssyn og verdier, og derfor opprettholdes skillet mellom dem. Har vi ikke denne kunnskapen om hverandre, blir det fort slik som informantene hadde opplevd i dialogmøter, at vi tror og tenker så mye om den andre. Vi blir sittende på det personlige planet, uten å løfte det opp til barnets beste. «Kunnskap om hverandre er en forutsetning for samarbeid» (Baklien 2009, s. 244). For hva skjer om vi ikke kjenner til hverandres kunnskap? Jo, vi blir sittende på hver vår tue, med hver vår kunnskap om ulike sider av en prosess som krever kommunikasjon og samarbeid for at det skal fungere. Det kan være at en profesjon har vanskelig for å fremme egen kunnskap og føler på at alle andre kan så mye bedre, eller det kan være at en profesjon

har vansker med slippe andre til fordi de setter sin kunnskap høyest. Profesjoner karakteriseres av en relasjon mellom makt og tillit. Makten til profesjonene henger sammen med tilliten de får fra sine omgivelser. En profesjonsutøver uten tillit til en annen profesjonsutøver, vil kunne skape vansker i et tverrprofesjonelt samarbeid. Tillit er en viktig forutsetning for opprettholdelse av den sosiale orden. Løgstrup (2000) beskriver hvordan mennesker er født med grunnleggende egenskaper som han kaller for spontane livsytringer og at tillit er en av de sentrale livsytringene. Han sier at alle mennesker møter den andre med tillit frem til det er en grunn til å tvile på denne tilliten. Det er vel slik i måten profesjoner møter hverandre på og. Har jeg som barnehagelærer hørt mye negativt om arbeidet til barnevernet, vil det kunne prege mitt syn på dem som profesjon. Enda mer om jeg har en personlig erfaring med at de har gjort en dårlig jobb i forhold til for eksempel et barn i familien. Løgstrup sier at mistilliten er sekundær og viser seg først etter erfaringer med at alle ikke er til å stole på. Det kan være vanskelig å gi sin tillit til fremmede som representerer ulike profesjoner, men kanskje enda mer om det ligger en dårlig erfaring bak. Alle vet jo at enhver profesjon har en solid profesjonsutdanning og at de ikke praktiserer yrket ut fra «common sense», men det handler kanskje mer om profesjonelt skjønn? Det finnes bestemte kunnskaper, men også et rom for tolkning og usikkerhet, og spesielt i saker som omhandler en bekymring for et barn. Ikke alle behandler profesjonelt skjønn på en god måte. Denne mistilliten eller usikkerheten i møte med andre profesjoner kan føre til vansker i samarbeidet. Gode diskusjoner kollegialt og på tvers av profesjoner kan bidra til å sikre skjønnet, eller i allefall åpne for en bedre forståelse for hvilke kunnskaper den enkelte sitter på og få innblikk i hvordan de tenker i forhold til ulike saker. Det kan føre til en bedre kommunikasjon profesjonene i mellom. Når ulike profesjoner ikke kommuniserer godt nok med hverandre, oppstår det lett misforståelser, forsinkelser og diskontinuitet i arbeidet. Klarer profesjonene å opprettholde et godt samarbeid, og et teamarbeid som fungerer, blir praksis en naturlig læringsarena for alle parter. Samarbeidet vil gjøre at man i mindre grad føler seg alene om å stå i de vanskelige sakene som omhandler overgrep hos barn. Det er viktig med støtte fra andre og tanken om at *vi er sterkere sammen* vil være nyttig i en slik prosess.

Ved å forbedre det tverrfaglige samarbeidet i praksis og utdanning, vil barnehagelærere og de andre profesjonene, som for eksempel barnevern og PP-Tjenesten, ha et mye bedre grunnlag for å samarbeide godt i saker som krever flere kompetansefelt. De vil gjennom utdanning og praksis, bli kjent med hva de andre profesjonene har for kunnskap og hva de kan bidra med i saker som omhandler barn i vanskelige livssituasjoner. Hver enkelts delkompetanse blir

integrert i den enkelte og det er med andre ord nettopp den heterogeniteten i kunnskap og ressurser som i utgangspunktet anses som en styrke ved samarbeid på tvers av profesjoner. Det kan likevel by på utfordringer nettopp fordi profesjonene har ulikheter i erfaring og kunnskap. Det kan føre til utfordringer i forhold til rolleavklaringer, arbeidsdeling og ressurstilgang, men også på grunn av taushetsplikten og ulike forståelser av hva som er samarbeidets mål og mandat (Baklien 2009). Derfor er det viktig å starte allerede under utdanningen. Avklar forventninger, bli kjent med den enkeltes kunnskapsområder, snakk om viktigheten av et godt tverrfaglig profesjonelt samarbeid og sett barnets beste i fokus.

## 5.4 Samtaler med barn

Gjennom intervjurunden fortalte alle informantene at gode samtaler med barn er et viktig ledd i å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder. De snakket om at barnehagelærere skal ha rom for dialog i hverdagen, hvor man kan snakke om alt, men også viktigheten av den informative dialogen, hvor barn blir informert om hva som er normalt og ikke, knyttet til barns seksualitet.

De har holdt på med Snakkehjørnet og samtaler med barn i mange år nå og de avdekker jo hele tiden. Fordi de istandsetter barna til å være i dialog, og ungene vet at de kan komme å snakke. Så snakker dem om alt mulig, men så kommer dem med det og. De avdekker jo jevnt og trutt fordi de har et system som åpner for det (Høgskole B).

Informantene hevdet at studentene må ha kompetanse på hvordan de skal samtale med barn, ikke nødvendigvis kunne mange ulike teknikker, men kunne forstå barna og samtidig forstå viktigheten av bruken av dialog i barnehagen. En informant sa at hvis barnehagelærere istandsetter barna til å være i dialog, så vet de at de kan komme å snakke om alt mulig, som vil øke sjansen for at de kommer med sin fortelling om hva de er utsatt for. Barn som er utsatt for seksuelle overgrep, er på alle måter unike. Og det er en rekke forhold vi må være observante på i møte med det enkelte barn. Vi må blandt annet være forberedt på at barnets forhold til andre voksne vil prege relasjonen til den voksne samtalepartneren. Buber ser på møtet med den andre som et vågestykke. Man inviterer mye av seg selv, samtidig som man taper noe av kontrollen over det som skjer fordi det som skjer mellom et *jeg* og et *du* er basert på gjensidighet. Det blir til noe nytt som et *jeg* og et *du* tar del i sammen, og som ikke kan oppstå dersom ikke begge parter er deltakende. Et møte mellom likeverdige er derfor også et positivt risikoprojekt. Barnehagelæreren og barnet går inn i utvikling med hverandre, der en



selv kan bli påvirket eller forandret. Det kan være både truende og frigjørende. Hvis jeg snakker barnets stemme, og ser det fra dets perspektiv, vil dette møtet med barnehagelæreren være et vågestykke for barnet. Et eksistensielt møte kan ikke planlegges, verken for barnet eller barnehagelæreren. Barns tillit kan være helhjertet og umiddelbar, som gjør de ekstra utsatt for krenkelser og overgrep (Løgstrup 1991). Det gjelder i møte med en overgriper, men det gjelder også i møte med barnehagelæreren i barnehagen. Overgrepsutsatte barn har opplevd alvorlig tillitsbrudd i forhold til voksne i form av krenkelser og grenseoverskridelser. Det må også forventes at disse barna har opplevelser av at andre tillitspersoner i deres nærhet har sviktet når det gjaldt å beskytte dem eller å hjelpe dem i vanskelige tider. Det ligger en sårbarhet i denne tilværelsen, fordi det er et maktforhold som oppstår på grunn av den andres sårbarhet. Ansiktet er en sårbar og uttrykksfull del av oss, og det er en del av vår identitet. Tekstene til Levinas kan gjøre oss oppmerksomme på og skape nyanser i forholdet mellom barnehagelæreren og barnet, forholdet mellom det barnet uttrykker og det barnehagelæreren fanger opp. Det spiller på hans etiske krav om at ansiktet forteller oss at vi er ansvarlig for den andre, uten at det er gjensidig. Det er også sannsynlig at en del av barna har lært at det er nødvendig å tilpasse seg de voksnes behov, og at det kan få katastrofale følger dersom det ikke oppfører seg, eller svarer, slik den voksne forventer. Disse forventningene kan barnet ta med seg inn i nye relasjoner og samtaler. På den andre siden er hver relasjon unik. Mulighetene for at det kan skapes tillit og kommunikasjon ligger implisitt i enhver ny situasjon. Relasjonen som bygges, for eksempel med en barnehagelærer i barnehagen, er ulik alle andre relasjoner barnet har. Noen barn trenger lang tid på å bli trygg, for andre kan tilstrekkelig tillit bygges opp i løpet av ett enkelt møte, også der overgrepsutsatte barn er en av partene. Som en av informantene nevnte i intervjuet, kan det være en nyansett på sin første dag i barnehagen som får barnets historie om overgrep slengt i fanget. Barn kan velge å fortelle til en ukjent person fordi det føles uforpliktende. Andre forteller til en de er hundre prosent trygg på, og har full tillit til. Dette fordrer at enhver ansatt i barnehagen, ikke bare barnehagelæreren, har kunnskap om å samtale med barn om vanskelige ting. For hvordan opplever barnet det, om den ansatte møter barnet med «du har jammen god fantasi» eller bare med lyder som «ehhh» fordi usikkerheten tar overhånd? Det er heller ingen selvfølge at alle ansatte i en barnehage har en evne og vilje til å kommunisere med barn. Mennesker er forskjellige. De som har genuin interesse for barn og vilje til å være tilstede for å hjelpe, formidler en holdning som åpner for tillit og kommunikasjon. Spørsmålet er om man vil vise spontan interesse, fortrolighet og et ønske om en personlig samtale eller om denne samtalen kun er et middel for å oppnå noe. Dersom man kun er ute etter informasjon, vil interessen for barnet være påtatt. Barnet kan i

verste fall manipuleres til å tro at samtalen er fortrolig og oppriktig. Løgstrup sier at det umiddelbare forholdet mellom mennesker tilrettelegger for at man lar seg berøre av andres utleverthet, og at i et spontant møte hvor sansene er fremtredende vil de spontant «stemme» inn mot hverandre og med det la livsytringene tre i kraft. Disse livsytringene Løgstrup prater om: tillit, håp, åpenhet og barmhjertighet ligger i det å være en nærværende voksen uten å på forhånd definere situasjonen. Det betyr at relasjonen dannes uten baktanker, uten å bedømme og uten å ha kontroll over situasjonen. For at et barn skal kunne tre frem i åpenhet, fordrer det at barnehagelæreren er sanset tilstede i relasjonen ut i fra de premissene situasjonen fremsetter. Barn som er utsatt for overgrep er ekstra sårbare, fordi de ikke mestrer å vise forbeholden tillit, i motsetning til voksne som har lært seg til å reservere og beherske seg i møte med andre. Barnehagelæreren må være direkte og åpen i samtalen, for hvis samtalen blir for generell blir også svarene for generelle. Et barn som er utsatt for overgrep vil kunne komme til barnehagelæreren i barnehagen med en fortelling som ikke direkte sier «jeg har vært utsatt for overgrep», men det kan være at barnet har en egen måte for bruk av ord om det som har skjedd. Det er viktig at barnehagelæreren er oppmerksom på, for det kan være vanskelig for barnet å vurdere i hvilken grad fortellingen har blitt forstått riktig. Det er barnehagelærerens ansvar for det som er uforståelig! Samtidig er det viktig å huske på at den voksne kan med ledende spørsmål påvirke barnets fortelling. Ervervelse av moralsk sans blir derfor like sentralt som tilegnelse av samtaleteknikker i møte med barn i barnehagen.

Som barnehagelæreren må du være bevisst på hvordan du kan komme til å reagere på selve samtalsituasjonen. Blir du nervøs? Tåler du at det blir pauser i samtalen? Blir du overaktiv dersom barnet snakker lite? I tillegg må barnehagelæreren være forberedt på sine egne reaksjoner i møte med det enkelte barnet. Hva gjør du dersom du blir avvist? Hvordan takler du barn som kommer med sterke følelsesutbrudd? Disse spørsmålene kan bare besvares av hver enkelt personlig. De etiske utfordringene blir særlig tydelige i samtaler hvor den ene parten er et barn, der temaene er sensitive, og der fortellingene kan få store konsekvenser for mange menneskers liv. Et barn som er utsatt for seksuelle overgrep tror ofte at det er normalt å ha det sånn. Det kan ha vært en del av hverdagen hjemme hele livet og de vet ikke at det som skjer er galt. Selv grove overgrep normaliseres i barns liv. Det er viktig at barn får opplæring i seksualitet og seksuelle overgrep. Å snakke med barn om seksualitet kan oppleves helt unaturlig for oss voksne, men barn i førkolealder har ikke utviklet en oppfatning av at seksualitet er knyttet til tabu. Derfor har barnehagen en unik mulighet til å gi barn informasjon uten at det oppleves vanskelig for dem. Når ingen forteller hva som er normalt og ikke, og

temaet ikke snakkes om, så tror barna det er vanlig. Derfor må barnehagene snakke med barn, på konkrete og forståelige måter. Det må snakkes om hva som er normalt og ikke, og om hvilke rettigheter de har. Vi må våge å snakke om det som er vanskelig, om vold og overgrep, om gode og vonde hemmeligheter. Barnehagen må bringe temaet på banen, vise at de bryr seg. De må gi barna god informasjon, både om at det er hjelp å få og hva som vil skje videre hvis de forteller. Barn blir veldig utrygge uten god informasjon og gode forklaringer. Samtidig er det viktig at de voksne ikke overtar og glemmer at det er barnas liv. I en barnehage hvor en barnehagelærer går inn i samtaler med et barn, må utgangspunktet være at barn er eksperter på seg selv. De kjenner sin egen livssituasjon, vet hvordan de selv har det, hva de selv gjør, tenker, føler og opplever. Å utelate den subjektive opplevelsen hos barnet innebærer en frataelse av dets evne til og rett til å ha et syn på seg selv. Vi har alle en egen indre opplevelsesverden som tilhører oss. Det blir en grunnleggende feil i oppfatningen av barnet dersom vi ikke tar med dets egen selvfortolkning i vår forståelse.

## 5.5 Styrker og svakheter ved prosjektet

I denne undersøkelsen befinner vi oss i et rom hvor mulighetene for ulike resultater er åpne. Målet for en fenomenologisk forskning er ikke å finne objektive sannheter om et fenomen, men å presentere en tolkningsmåte som kan avdekke nye spørsmål eller måter å forstå et fenomen på (Smythe et. al., 2008, s. 1391). Det kan likevel være viktig å vite at det kan oppstå feilkilder ved bruk av kvalitativ metode. En feilkilde jeg ønsker å trekke frem, er bruke av intervjue. Informanten kan bli påvirket av intervjuer gjennom oppførsel eller ytre kjennetegn. Min intensjon var å foholde meg nøytral, noe jeg opplever at jeg klarte. Det kan likevel hende at jeg ubevisst ble mer ivrig eller mer passiv i deler av samtalen, som kan føre til at informanten modifierer sine svar.

Spørsmålsformuleringer er en grunn til at feilkilder kan forekomme. I min intervjuguide passet jeg på at jeg ikke hadde noen ledende spørsmål, slik at jeg skulle unngå å styre svarene i en bestemt retning. Men i et semi-strukturert intervju kan det stilles oppfølgingsspørsmål underveis, som da ikke er planlagt på forhånd. Fare for ledende spørsmål underveis øker ved et slikt type intervju. Samtidig kan muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål gjøre at intervjuer kan oppklare eventuelle uklarheter og få frem mer informasjon innenfor speiselt interessante temaer som dukker opp,

I min analyse, har det vært viktig for meg, at jeg ikke skal overtolke. Jeg har forsøkt å tolke basert på deres subjektive opplevelse av fenomenet, uten at jeg har lagt til nye deler til historien basert på min forforståelse. Informantene skal ha sin egen forståelse.

En styrke med å gjennomføre et kvalitativt intervju, er at jeg får en dybde i undersøkelsen. Jeg får en nærhet til informantene og til fenomenet, som gjør at informasjonen blir mer detaljrik. En undersøkelse med en kvalitativ metode, vil være mer beskrivende og dermed også mer teoriutviklende.

## 6. Avslutning

De siste årene har man sett en økende åpenhet knyttet til seksuelt misbruk hos barn. Alikevel eksisterer det fortsatt myter og tabuer i samfunnet, som vil kunne prege barnehagelærere, i form av tanker og følelser i møte med barn som er utsatt for overgrep. De bruker seg selv som redskap for å oppnå kontakt og kommunikasjon. Dette fordrer at man er bevisst sin rolle, sin påvirkningskraft og sitt handlingsetiske ståsted. Begrunnelsen er at vårt syn på barn og vår kunnskap om seksuelle overgrep, gjenspeiler hvordan vi forholder oss til barn som er utsatt for seksuelt misbruk. Når man reflekterer over eget syn på barn og over egen kunnskap om barn, vil det være naturlig å stille seg spørsmål som: Hvilke konsekvenser får dette for ditt møte med barna? På hvilke måter vil mitt syn og min kompetanse prege mitt møte med barn? Med disse spørsmålene vil ikke bare vårt syn på barn og vår kompetanse om barn bli utfordret, men også våre etiske grunnprinsipper. Som barnehagelærer, er det vårt ansvar å ivareta og hjelpe et annet menneske, ikke for vår egen skyld, men for den andres. Vi kan verken skjerme oss eller distansere oss fra ubehag om vi skal kunne hjelpe disse barna. Barnehager har handlingsplaner og tiltaksplaner for barn som er utsatt for vold og seksuelle overgrep. Disse planene er et virkemiddel for å rette fokus på et spesifikt område i en avgrenset periode. Tiltak og innsatser blir ofte en kraftanstrengelse som spres utover et område for å skape oppmerksomhet, men som i begrenset grad skaper endringer over tid, i strukturer eller kultur. En styrke ved å støtte seg til en handlingsplan kan være at barnehagen kan finne påminnelser om ulike informasjonskilder som kan være relevante, og ha sikkerhet i at de følger den riktige gangen i en prosess. En svakhet er at man kan miste blikket for det unike i barnets liv og situasjon. Handlingsplanen kan bli en type sjekkliste man ikke reflekterer over, og jeg tror at hvis vi skal fange opp flere barn som er utsatt for overgrep, må vi handle utover det at barnehagen har en handlingsplan i en perm på kontoret.

### 6.1 Svar på forskningsspørsmål og problemstilling

Oppgaven min har tatt utgangspunkt i å undersøke hvilken kompetanse barnehagelærere har behov for, i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i førskolealder. Sammen med tre forskningsspørsmål, har problemstillingen satt fokus på den kompetansen barnehagelærere bør få i utdanningsløpet slik at de er rustet til å møte de barna som er i en vanskelig livssituasjon. Forskningsspørsmålene har gitt meg svar på hvordan ansatte på barnehagelærerutdanningene

ser på innholdet i rammeplanen for barnehagelærerutdanningen, hva de faktisk gir studentene av kunnskap på studiet og hvordan de mener studentene kan bruke denne kunnskapen i praksis.

Informantene har gitt meg mye informasjon om hva de anser som viktig kompetanse for en barnehagelærer i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep, og jeg har festet meg spesielt ved noen sentrale poenger. Først og fremst anser alle informantene at endringen i rammeplan for barnehagelærerutdanningen er en viktig endring som setter vold og seksuelle overgrep på agendaen. Tidligere ble rammeplan for generell knyttet til barn i vanskelige livssituasjoner, nå er den mer spisset og stiller et krav om at alle skal kunne noe spesifikt om vold og seksuelle overgrep. Denne endringen har, slik mitt materiale viser, ført til at høyskolene har et økt fokus på disse temaene og har jobbet for at det skal inn i nye studieplaner og undervisningsplaner. Jeg opplever at det er ulikt hvor langt høyskolene har kommet i arbeidet, men alle er i gang med noe. Det er et omfattende arbeid, både fordi det er nytt, men også fordi det gjør at den enkelte skole må finne ansatte som er trygge på å gi denne undervisningen til studentene. Forskningen min viser at det er lærere som fraskriver seg denne type undervisning, fordi det oppleves som følelsesmessig vanskelig. Så det er en prosess og det vil ta tid før dette er innarbeidet som en del i utdanningsløpet hos noen.

Den er mye kompetanse en barnehagelærer har behov for i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder. Endret atferd i form av økt sinne eller tilbaketrekning, er faktorer som bør få barnehagelærere til å være på vakt. Det samme hjelper for eksempel ved dårlig språk og motorikk. Det er viktig at barnehagelærere er årvåkne og observante for endringer – fysiske eller atferdsmessige. Og da må de være gode på barns utvikling, og de må være gode på observasjon! De må ha kompetanse om barns normalutvikling, herunder også barns seksualitet, slik at eventuelle avvik oppdages. Samtidig er det viktig å tenke på at det ikke finnes en fasit som gjelder alle, barn er like individuelt forskjellige som voksne. Det er stor variasjon og bredde i barns normale utvikling, men det finnes likevel mange fellesnevner. Ved å lære og forstå mer om hvor barn er i utviklingen sin, vil barnehagelærerne kunne stimulere og møte barnet der det trenger de akkurat nå. De må være tilstede på barnas premisser! Og for at barn som er utsatt skal kunne tørre å stå frem, er det viktig at barn får kunnskap om seksuelle overgrep. Barnehagelæreren må tørre å sette det på agendaen, snakke om det med barna. Lære barna om gode og vonde hemmeligheter, og om grensen for hva som er rett og galt. Barna skal vite at det er de som bestemmer over sin egen kropp. Noen må fortelle de om det! Bruk gjerne bilder, bøker og filmer. Det finnes mye gode kilder til nyttig læring om seksuelle overgrep i barnehagen.

Det er viktig at det er rom for samtaler i barnehagen. Å skape en kultur for å prate sammen, gjør at terskelen for å komme til den voksne med det de ønsker å snakke om ikke er så høy. Barnehagelæreren har behov for kompetanse på samtaler med barn, de må være gode på å lytte og kunne tolke kroppspråk. Det handler om å snakke sammen i hverdagen om dagligdagse ting, men også vite hvordan du skal håndtere en samtale med et barn som forteller at det har blitt misbrukt. Det kan være at barnet forteller det direkte med ord, men det kan også være at barnet forteller uten sammenheng og mening. Barnehagelæreren må klare å se helheten! Blir barnet møtt med en avvisning, fordi det er ubehagelig for den voksne, kan det være den sjansen barnehagelæreren fikk! Det betyr at alle som jobber i barnehage, må jobbe med denne sårbarheten i seg selv. Forskningen min viser at denne tematikken oppleves vanskelig for mange, lærere og studenter. Det berører og det gjør noe med deg. Hvis ikke dette jobbes med, kan det føre til at barnets beste ikke blir ivarettatt i praksis. Studentene må utfordres i utdanningsløpet! De må utsettes for virkelighetsnære historier fra mennesker som har opplevd dette på kroppen, de må reflektere rundt hva dette gjør med barn, men også med seg selv. Blir det følelsesmessig vanskelig, må det snakkes om og jobbes med. Vi må tørre å åpne opp for denne sårbarheten i oss selv. Kjenne på uroen i kroppen, bli bevisst denne frykten for det fremmede og vise oss sensitive. Barnehagelærere må benytte denne sårbarheten i seg selv i arbeidet med å fange opp disse barna. For en barnehagelærer som har jobbet med denne sårbarheten, tror jeg, det vil være lettere å fange opp denne sårbarheten hos barn som har det vanskelig. For å få denne sårbarheten opp og frem, må studentene nettopp bli utfordret, de må møte det vanskelige. For at de skal kunne det, kommer vi inn på denne ferdighetstreningen i utdanningsløpet som informantene snakker om. Barnehagelærere må møte det vanskelige i praksis, det holder ikke å bli fortalt om det! Studentene må få kompetanse i form av ferdighetstrening på prosessen de må gjennom om de møter et barn i barnehagen som er utsatt for seksuelle overgrep. De kan aldri bli fullt forberedt på en sak som omhandler seksuelle overgrep, men de kan ha kjent det på kroppen og de kan ta med seg ferdigheter i verktøykassa si. De må få ferdigheter i å gjennomføre den vanskelige samtalen med foreldre, kjenne på at det er utfordrende og lære seg gangen i prosessen. De må få ferdigheter i å samarbeide med andre instanser. Kjenne til hver enkelt profesjons kunnskapsfelt og avklare forventninger til hverandre. Vite hvem de skal ta kontakt med, men også hvilken hjelp de får. Det vil gjøre veien mellom de ulike profesjonene kortere, når samarbeid kreves til det beste for barnet.

Barnehagelærere har behov for kunnskap om seksuelle overgrep. De må vite at det faktisk skjer, vite omfanget av det og noe om hvem som forgriper seg på barn. Det er lett å tenke at

en mamma aldri ville utsatt sitt eget barn for seksuelle overgrep, men det skjer og det må man vite noe om. At barnehagelærere har grunnleggende kunnskap om symptomer og tegn, er helt avgjørende for at de skal vite hva de ser etter. De må vite hva seksuelle overgrep gjør med barn for å kunne fange opp endringer i atferd. Ikke minst, må barnehagelærere har kompetanse på selve prosessen i en sak som omhandler seksuelle overgrep. De må vite om lover, regler og rettigheter, samtidig er det viktig å ha reflektert over etiske dilemmaer som kan dukke opp underveis. Barnehagelæreren må vite hvem som skal kontaktes, i hvilken rekkefølge og vite noe om hva og hvordan ting skal skrives ned.

Forskningen min har funnet frem til at barnehagelærere har behov for en allsidig kompetanse i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i førskolealder. Den er mye kompetanse som går på faglig kunnskap om seksuelle overgrep som tema, prosessen og gjeldende lovverk. Mye handler om faglig kunnskap om alle sidene av barns utvikling. De må kjenne til barns fysiske- og motoriske utvikling, sosiale- og følelsesmessige utvikling, utvikling av lek og språk. Samtidig må de ha faglig kunnskap om observasjon, ulike observasjonsmetoder og bruk av observasjon i hverdagen. Faglig kompetanse er helt klart viktig! Alikevel opplever jeg at forskningen min viser at det er størst behov for praksis. Studentene må øve i praksis! De må få ferdighetstrening for å klare å stå i det som møter de i barnehagen. Det betyr at ferdighetstreningen gir studentene god trening i den aktuelle prosessen de må gjennom når de avdekker overgrep, men det betyr også at det tvinger studentene gjennom arbeid med sin egen sårbarhet. Min tittel på oppgaven, *Jakten på den sensitive barnehagelæreren – i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i førskolealder* handler nettopp om dette. Vi kan ikke slå oss til ro med fagkunnskap i utdanningsløpet og en handlingsplan eller en sjekkliste for hvordan vi skal jobbe med overgrep i barnehagen! Behovet for faglig kunnskap og handlingsplaner absolutt viktig, men den er flersidet. Barnehagelærere må være sensitive! De må være sensitive i møte med barn, i møte med andre ansatte og med foreldre. Og de må være sensitive i møte med seg selv. For at barnehagelærere skal klare å stå i den vanskelige prosessen, og handle adekvat, krever det at det er et avhengighetsforhold til vår egen bevissthet og refleksivitet til de utfordringene vi møter.



## Litteraturliste

Aasland, D. G. (2011). *I begynnelsen er etikken: Emmanuel Levinas*. I Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid H. I. & Aasland, D. G, *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (s.33-42). Fagbokforlaget.

Aasland, M. W. (2009). «...si det til noen...» *En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.

Akselsdotter, K. (1994). *Små barns signaler om sexuella övergrepp. Handbok för förskolan*. Falun: Scandbook.

Allagia, R. (2004). *Many ways of telling: expanding conceptualizations of child sexual abuse disclosure*. Child Abuse and Neglect, 28, s. 1213-1227.

Baklien, B. (2009). *Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid*. Tidsskrift Norges barnevern 4, s. 237 -244.

Bale, K. (s.a). *Om Julia Kristeva*. Hentet fra: <https://www.holbergprisen.no/julia-kristeva/om-julia-kristeva.html>

Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet. (2014). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. 11/2014. Publikasjon Q-1226B

Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogik*. København: Christian Ejlers`Forlag.

Borgen, G., Dyb, G., Haftstad, G., Jensen, T., Langballe, Å., Myhre, M., Nikolaisen, J. & Øverlien, C. (2011). *Seksuelle og fysiske overgrep mot barn og unge. Kunnskapsstatus*. Revidert 2011. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress A/S.

Breidvik, Gro. (2003). *Misbrukte barn. Reaksjoner som kan vise seg i skole og barnehage*. Sigma Forlag.

Buber, M. (1923/1967). *Jeg og Du*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Buber, M. (1978). *Between Man and Man*. New York: Macmillian Publishing Co.

Buber, M. (1988). *The Knownlegde of Man: Selected Essays*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Saga publications.

Eide, S., B. (2011). *Relasjoner som kilde og tema i etikken: Knud E. Løgstrup..* I Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid H. I. & Aasland, D. G, *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (s.33-42). Fagbokforlaget.

Eidhamar, G. L., Leer-Salvesen, P. & Hølen, V. (2007). *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen*. 2. utgave. Høyskoleforlaget.

Engebretsen, E. & Solvang, P. K. (2010). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. (s.11-33). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fieldman, J. P. & Crespi, T. D. (2002). *Child Sexual Abuse: Offenders, Disclosure, and Schoolbased initiatives*. Adolescence, vol. 37, nr. 145.

Jacobsen, D., I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm AS.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Jonassen, T. (2017). –*Samtaler med barn er den beste forebyggingen*. Publisert 04.05.2017. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/samtaler-med-barn-er-den-beste-forebyggingen/427537>

Justis- og beredskapsdepartementet. (2013). *Et liv uten vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner (2014-2017)*. Publikasjon G-0431 B. 08/2013.

Keltner, S. K. (2011). *Kristeva: thresholds*. Cambridge: Polity Press.

Killén, K. (2009). *Sveket I: Barn i risiko- og omsorgssituasjoner* (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Kjellgren, C. (2009). *Adolescent sexual offending. Prevalence, risk factors and outcome* (Doktoravhandling, Lunds Universitet). Lund: Lunds Universitet.

Kogan, S. M. (2004). *Disclosing unwanted sexual experiences: results from a national sample of adolescent women*. Child Abuse and Neglect, 28, s. 147-165.

Kristeva, J. (1974). *La Rèvolution du langage poétique*. Paris: Seuil.

Kristeva, J. (1977). *Polylouge*. Paris: Seuil.

Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University.

Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves*. Columbia University Press.

Kristeva, J. (2006). *On the frontiers of the living to Joseph Grigely*. Journal of Visual Culture, vol. 5 (2), s. 219 – 225.

Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten. Om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Akademisk

Kristeva, J., og Engebretsen, E. (2010). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. Gyldendal Akademisk.

Kristiansen, A. (2011). *Møtet med den andre: Martin Buber*. I Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævaereid H. I. & Aasland, D. G, *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (s.33-42). Fagbokforlaget

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. *Forskrift om endring i forskrift 4. juni 2012 nr. 475 om rammeplan for barnehagelæreutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5690589f77e04e41ba8bf59039d9fded/barnehagelaererutdanning.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lamb, S. & Edgar-Smith, S. (1994). *Aspects of disclosure: Mediators of outcome of childhood sexual abuse*. Journal of Interpersonal Violence, 9 (3), s. 307-326.
- Legevakthåndboken (2015, september). Definisjoner i straffeloven. [http://www.lvh.no/skader/vold\\_og\\_seksuelle\\_overgrep/juridiske\\_forhold/definisjoner\\_i\\_straffeloven](http://www.lvh.no/skader/vold_og_seksuelle_overgrep/juridiske_forhold/definisjoner_i_straffeloven)
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og Uendelighet*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Scandinavian Journal of Caring Sciences.
- Lov om straff (Straffeloven) LOV-2005-05-20-28. Justis- og beredskapsdepartementet. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/\\*#KAPITTEL\\_2-11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/*#KAPITTEL_2-11)
- Lov om universiteter og høyskoler. LOV-2005-04-01-15. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Løgstrup, K. E. (1968). *Oppgjør med Kierkegaard*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (/1956/1991). *Den etiske fordring*. J.W Cappelens forlag.
- Løgstrup, K. E. (1971/1997). *Etiske begreper og problemer*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (/1956/1999). *Den etiske fordring*. Cappelen.
- Løgstrup, K. E. (/1956/2000). *Den etiske fordring*. Cappelen.
- Løgstrup, K. E. (/1956/2010). *Den etiske fordring*. (4.utg.). Forlaget Klim.
- Løgstrup, K. E. (/1956/2012). *Den etiske fordring*. Forlaget Klim.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.
- Myhren, L. & Steinsbekk, S. (2000). *Avdekking av seksuelle overgrep mot små barn – barnet, metoden og den sakkyndige*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Myklestad, S. (2015). *Zaum, - en punktering for menneskets verdighet: En etisk fordring hinsides enhver fornuft? Om språk og subjektdannelse i lys av Julia Kristevas perspektiver*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norges teknisk – vitenskaplige universitetet.

Mørland, B. (2011). *Små barns rett til beskyttelse – med blikk mot utdanningsinstitusjoner*. FoU i praksis 2010. Konferanserapport 2010. DMMH.

Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS). Hentet fra: <https://www.nkvts.no/>

Nokut. (u.å.). *Begreper og termer i NKR*. Hentet fra: <https://www.nokut.no/siteassets/nkr/begreper-og-termer-i-nkr---tabell-1.pdf>

Nordmann, E. K. (1993). *Barn og seksuelle overgrep*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nouwen, H. (2004). *God's beloved: a spiritual biography of Henri Nouwen*. Maryknoll, N.Y: Orbis books.

Owesen, I. W. (red.) (2003). *AGORA. JOURNAL for METAFYSISK SPEKULASJON*. Julia Kristeva. Nr. 1/2003.

Palmer, S. T. (red.) (1999). *Responding to Children's Disclosure of Familial Abuse: What Survivors Tell Us*. Child Welfare Journal, vol. 78 (2), 259-282.

Poulsson, A. (1992). *Seksuelle overgrep mot barn*, Veileder. Oslo: Sosialdepartementet.

Riukas S. (1999) *The Problem of the Transcendental Ego in Husserl*. In: Tymieniecka AT. (eds) *Life Scientific Philosophy, Phenomenology of Life and the Sciences of Life. Analecta Husserliana* (The Yearbook of Phenomenological Research), vol 59. Springer, Dordrecht

Sander, K. (2018, 10. oktober). *Fenomenologisk hermeneutisk metode*. Hentet fra: <https://estudie.no/fenomenologisk-hermeneutisk-analyse/>

Sjöberg, R. L. & Lindblad, F. (2002). *Delayed disclosure and disrupted communication during forensic investigation of child sexual abuse: a study of 47 corroborated cases*. Acta Pædiatrica, nr. 91, s. 1391-1396.

Smith, D. W., Letourneau, E. J., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S. & Best, C. L. (2000). *Delay in disclosure of childhood rape: results from a national survey*. Child Abuse and Neglect, vol. 24, nr. 2, s. 273-287.

Smythe, E.A, Ironside, P.M, Sims, S.L, Swenson, M.M & Spence, D.G. (2008, September). *Doing Heideggerian hermenautic research: a discussion paper*. International journal of nursing studies. Volume 45, Issue 9, 1389 – 1397.

Steine, I., Milde, A.M., Borvatn, B., Grønli, J., Nordhus, I.H., Mrdalj, J., og Pallesen, S. (2012). *Forekomsten av seksuelle overgrep i et representativt befolkningsutvalg i Norge*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening.

Svedin, C. –G. (1999). *Sexuella övergrepp mot barn. Definitioner och förekomst*. Expertrapport. BUP-elefanten, Linköpings universitetssjukhus, Sverige.

Sætre, M. (1997). *Samfunnsproblemet som forsvant. En kritikk av tendensen til å minimalisere omfanget av seksuelle overgrep mot barn*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 34(Supplement nr.1), 53–61.

---

Søftestad, S. (2008). *Avdekking av seksuelle overgrep – veier ut av fortielsen*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Testa, M. (red.) (1992). *The moderating impact of social support following childhood sexual abuse*. *Violence and Victims*, 7 (2), s. 173-186.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Turner, H. A., Finkelhor, D. & Ormrod, R. (2006). *The effect of lifetime victimization on the mental health of children adolescents*. *Social science & Medicine*, 62, s. 13-27.

U.S. Department of Justice. (Oktober, 2011). *Polyvictimization: Children's Exposure to Multiple Types of Violence, Crime, and Abuse*. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Hentet fra: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/232273.pdf>

## Vedlegg 1



Synnøve Myklestad

2624 LILLEHAMMER

Vår dato: 22.06.2018

Vår ref: 61091 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

**Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.06.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

61091	<i>Jakten på den sensitive barnehagelæreren. I arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i førskolealder.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Synnøve Myklestad</i>
Student	<i>Susanne Marie Arefjord</i>

**Vurdering**

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

**Vilkår for vår vurdering**

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

**Veiledning****Krav til informert samtykke**

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.  
Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

---

## Vedlegg 2

### **Materoppgave i spesialpedagogikk**

**Tittel: «Jakten på den sensitive barnehagelæreren – i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder».**

Masteroppgavens overordna formål er å finne ut av hvilken kompetanse barnehagelærere har om seksuelle overgrep mot barn, og å belyse hvordan barnehagene avdekker seksuelle overgrep mot barn i førskolealder. Jeg er interessert i å finne ut av hvilken type kompetanse barnehagelærere har behov for, ved siden av handlingsplaner og andre typer manualer for håndtering av mistanke og funn..

Mitt ønske er å gjennomføre et kvalitativt intervju av ansatte på barnehagelærerutdanningen ved flere Høgskoler, for å få dybde i oppgavens tematikk.

Jeg håper at at min forskning, med hjelp av mine informanter, kan bidra til en større bevissthet omkring hva barnehagelærere trenger av kompetanse for å møte barn i vanskelige situasjoner. Og at det vil kunne bidra til at flere barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep tør å stå frem og fortelle. Med bakgrunn i masteroppgavens overordna formål har jeg valgt følgende problemstilling:

**Hvilken kompetanse har barnehagelærere behov for, i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder?**

For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hva sier rammeplaner for lærerutdanninger om hvilken kompetanse barnehagelærere skal ha om seksuelle overgrep i utdanningen?
- Hvilken kompetanse får barnehagelærere om seksuelle overgrep hos barn på barnehagelærerutdanningen?
- Hvordan kan barnehagelærere avdekke seksuelle overgrep mot barn i barnehage?

Ut i fra masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg utformet en intervjuguide, som vil bli sendt ut i forkant av et intervju.

## Vedlegg 3

**Intervjuguide****Innledning**

En kort presentasjon av informanten.

1. Kan du si litt om hvem du er, og om hvilken bakgrunn du har?
2. Hvor lenge har du jobbet på barnehagelærerutdanningen?
3. Hvilken rolle har du på barnehagelærerutdanningen per nå?

**Rammeverket for barnehagelærerutdanningen – politiske dokument**

1. Kunnskapsdepartementet har endret rammeplanene for lærerutdanningene, for å tydeliggjøre hva lærerstudentene og barnehagelærerstudentene skal kunne om vold og seksuelle overgrep. Endringene trådte i kraft 1. august 2016. § 2 i alle rammeplanene har fastsatt læringsutbytte med utgangspunkt i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Det går frem at studenten etter fullført utdanning skal ha læringsutbytte definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som fundament. Departementet presiserer at endringene i rammeplanene innebærer at alle som avslutter barnehagelærerutdanning etter studieåret 2016-2017, har kompetanse i tråd med endringene i rammeplanene.
  - a) Rammeplanen sier at barnehagelærere *-skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk.*

Hvordan tolker du denne endringen?

- b) Rammeplanen sier at barnehagelærere *-kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste.*

Hvordan tolker du denne endringen?



---

**Rammeverket for barnehagelærerutdanningen – i denne institusjonens studieplaner og undervisningsplaner**

1. Hvilke målformuleringer i institusjonens emnebeskrivelser tar vare på denne tematikken?
2. Hvordan blir tematikken håndtert i praksis?
  - Omfang
  - Tittel på forelesninger
  - Gjesteforelesninger
  - Studentoppgaver/arbeidskrav
  - Pensum

**En refleksjon over tematikkens plass i utdannelsen og dannelsen av nye barnehagelærere?**

1. Hvilken kompetanse har en barnehagelærer behov for i møte med barn som er utsatt for seksuelle overgrep? I rammeplanen for lærerutdanninger står det at studentene blant annet skal ha «generell kompetanse» som fundament, hvilken generell kompetanse er det snakk om her?
2. Danning handler om at vi som mennesker skal tenke selv, søke kunnskap, reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, stille spørsmål og yte motstand på egne og andres vegne. Hva tenker du om barnehagelæreres danning i møte med barn som er utsatt for seksuelle overgrep?
3. Kommende lærere og barnehagelærere mener de får for lite kunnskap for å kunne avdekke vold og overgrep mot barn, hva tenker du om det?

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *«Jakten på den sensitive barnehagelæreren – i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep i førskolealder»*

Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i innlandet, avdeling Lillehammer.

### **Formål, problemstilling og forskningsspørsmål**

Prosjektets overordna formål er å finne ut av hvilken kompetanse barnehagelærere har behov for i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep mot barn, og å belyse hvordan barnehagene avdekker seksuelle overgrep mot barn i førskolealder. Jeg er interessert i å finne ut av hvilken type kompetanse barnehagelærere har behov for, ved siden av handlingsplaner og andre typer manualer for håndtering av mistanke og funn. Jeg håper at at min forskning, med hjelp av mine informanter, kan bidra til en større bevissthet omkring hva barnehagelærere trenger av kompetanse for å møte barn i vanskelige situasjoner. Og at det vil kunne bidra til at flere barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep tør å stå frem og fortelle. Med bakgrunn i masteroppgavens overordna formål har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvilken kompetanse har barnehagelærere behov for, i arbeidet med å avdekke seksuelle overgrep hos barn i førskolealder?*

---

For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hva sier rammeplaner for lærerutdanninger om hvilken kunnskap barnehagelærere skal ha om seksuelle overgrep i utdanningen?
- Hvilken kunnskap får barnehagelærere om seksuelle overgrep hos barn på barnehagelærerutdanningen?
- Hvordan kan barnehagelærere avdekke seksuelle overgrep mot barn i barnehage?

### **Utvalg av informanter**

I prosjektet har jeg valgt å gjennomføre intervju med 3-4 ansatte ved ulike barnehagelærerutdanninger. Jeg søker informasjon om hvilken kompetanse barnehagelærere får om seksuelle overgrep mot barn i løpet av studietiden, og ønsker et innblikk i hvordan institusjonen tar tak i denne tematikken gjennom rammeplan for barnehagelærerutdanning, mål, emnebeskrivelser, undervisning og studentoppgaver.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

I dette prosjektet bruker jeg et kvalitativt dybdeintervju som er basert på en intervjuguide. Intervjuet krever en aktiv deltakelse av informanten, hvor jeg som intervjuer stiller spørsmål underveis. Intervjuet vil ta cirka 30 minutter og jeg bruker en lydopptaker for lagring av informasjon. Spørsmålene stilles ut i fra fire hovedoverskrifter;

*Innledning, Rammeverket for barnehagelærerutdanningen – politiske dokument, Rammeverket for barnehagelærerutdanningen – i denne institusjonenes studieplaner og undervisningsplaner og En refleksjon over tematikkens plass i utdannelsen og dannelsen av nye barnehagelærere?*

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun veileder og jeg som har tilgang til de opplysningene som blir gitt, og alle lydopptak lagres innlåst og transkriberes på en PC med brukernavn og passord. All informasjon vil være anonymisert i masteroppgaven. Informanter vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.01.2019. Datamaterialet vil slettes etter prosjektets slutt.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Susanne Marie Arefjord på 95794989 eller på [susannesinmail@gmail.com](mailto:susannesinmail@gmail.com). Min veileder gjennom dette studentprosjektet er Synnøve Myklestad, førsteamanuensis ved Høgskolen i innlandet. Hun kan kontaktes på telefon 61288091 eller på [synnove.myklestad@inn.no](mailto:synnove.myklestad@inn.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i et dybdeintervju

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---